ARTIGOS COMPLETOS 509
RESUMOS SIMPLES 839
RESUMOS DE PROJETOS 873
RELATOS DE EXPERIÊNCIAS 900

ARTIGOS COMPLETOS

A AÇÃO DOCENTE NO SÉCULO XXI: NOVOS DESAFIOS 511

A CONAE E OS DESAFIOS FRENTE À FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO 519

A CONFLUÊNCIA DA LUDICIDADE NAS ROTINAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 526

A CULTURA CORPORAL NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA 535

A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS A RESPEITO DAS NOVAS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES: UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE FAMÍLIA PRESENTES NO DISCURSO DOS PROFESSORES E NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA 543

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E SUA INSERÇÃO NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR 552

A ESCOLA PÚBLICA E SEUS ALUNOS NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE REGENTE FEIJÓ - SP. 560

A INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL HOJE: ENSINAR É UMA ARTE 568

A INTEGRAÇÃO DA PESSOA COM SURDEZ AO LONGO DO TEMPO 573

A PROPOSTA DA INCLUSÃO ESCOLAR POR MEIO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO 579

A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM ARTE DO TRAÇO E A POSTURA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL 588

A SOCIEDADE MODERNA E SUAS TECNOLOGIAS A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO 595

AS PRÁTICAS DE LEITURA NO PROGRAMA LER E ESCREVER: BREVES REFLEXÕES 601

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ANÁLISE E DISCUSSÃO ACERCA DO PÚBLICO ALVO E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 609

AVALIAÇÃO DA CONTRIBUIÇÃO DE CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FACLEPP/UNOESTE COM VISTAS À INCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL 618

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO INSTRUMENTO PARA O APRIMORAMENTO DA GESTÃO ESCOLAR 626

CONSTRUINDO VALORES NA ESCOLA POR MEIO DA CAPOEIRA 635

EXPERIÊNCIA COM O TEMA SAÚDE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR COM ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 644

GESTÃO DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES 652

ICONOGRAFIA: RESGATANDO A MEMÓRIA DO ENSINO INDUSTRIAL DE PRESIDENTE PRUDENTE-SP 658

IMMANUEL KANT: CONTRIBUIÇÕES AO FILÓSOFO E AO EDUCADOR A PARTIR DE SUA REFLEXÃO SOBRE O ESCLARECIMENTO 668

INCLUSÃO ESCOLAR: A ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ENSINO REGULAR POR MEIO DA ATUAÇÃO COLABORATIVA 676

MINICURSO “BIORREGISTRANDO: O USO DE FOTOGRAFIAS NO ENSINO” - DISCUTINDO O USO DE RECURSOS DIDÁTICOS NA SALA DE AULA 683

O EDUCADOR QUE FAZ A DIFERENÇA NA GESTÃO EM SALA DE AULA.....691

O ACERVO EDUCACIONAL DE CIÊNCIAS NATURAIS – AECIN COMO AMBIENTE INFORMAL DE ENSINO 697

O CURSO DE PEDAGOGIA E OS NOVOS DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE 703

O DIÁRIO REFLEXIVO INSPIRADO NA METODOLOGIA DA MEDIAÇÃO DIALÉTICA. 711

O ESTÁGIO NÃO CONVENCIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES 719

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NA LDB/96: AVANÇOS E LIMITES.....727

O GESTOR E A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR.....734

O JOGO: UM RECURSO PEDAGÓGICO COMO POSSIBILIDADE PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM 742

O LUGAR DA EDUCAÇÃO NA HISTÓRIA DO BRASIL: DA DITADURA A DEMOCRACIA.....750

O NARRADOR DE WALTER BENJAMIN E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: (duas) CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ATUAL 759

O PERFIL DOS PROFESSORES QUE LECIONAM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS EM PRESIDENTE PRUDENTE: ALGUNS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA PRÁTICA DOCENTE 767

PEDAGOGIA DA MEMÓRIA: APREDENDO COM SEU PASSADO.....775

PRÁTICAS EDUCATIVAS DE RELEVÂNCIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM ESCOLAS PÚBLICAS 784

PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE ENSINO DE FÍSICA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM PERIÓDICOS NACIONAIS 793

PROFESSOR X EDUCOMUNICADOR: OBSTÁCULOS À UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR 799

REFLEXÕES ACERCA DE UM CURRÍCULO INCLUSIVO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA. 807

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A ESCOLA PÚBLICA E SEU ALUNADO: UM ESTUDO COM PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE RANCHARIA-SP 815

TRANSIÇÃO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO PARA A SOCIEDADE DO 822

USO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS NO PROCESSO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIAS DE UMA ESCOLA INCLUSIVA.....831

A AÇÃO DOCENTE NO SÉCULO XXI: NOVOS DESAFIOS

Vanessa Ananias Malacrida, Helena Faria de Barros

Universidade do Oeste Paulista- UNOESTE. Email: vamalacrida@bol.com.br

Resumo
Este artigo apresenta resultado parcial da pesquisa em andamento intitulada "Ser professor no contexto do século XXI: representações sociais de professores" e visa levantar algumas reflexões sobre a ação docente na atualidade considerando as transformações sociais ocorridas e o impacto causado pelas novas tecnologias da informação. Os resultados da pesquisa apontam para necessidade de implementação dos currículos de formação inicial e continuada incluindo discussões e aulas práticas relacionadas aos desafios atuais, uma vez que, o choque com a realidade da sala de aula tem despertado o sentimento de despreparo frente aos novos desafios, podendo causar o "mal-estar docente". Observa-se ainda, a necessidade de aumento do respaldo dado aos professores e principalmente aos alunos com necessidades especiais para se combater essa doença social que é o mal-estar docente e melhorar a qualidade da educação.
Palavras- chave: Ação Docente; Desafios Atuais; Mal-Estar Docente.

Introdução e Justificativa

Devido às várias mudanças sócio-políticas e econômico-culturais ocorridas vivemos um momento peculiar de transformações. Para melhor entender o que é ser professor nesse contexto é necessário caracterizar o século XXI refletindo sobre as influências das mudanças sociais na prática pedagógica do professor e o que se espera dela.

O interesse pelo tema dessa pesquisa surgiu a partir da observação das preocupações, dificuldades e comportamentos dos professores durante minha trajetória profissional como coordenadora pedagógica, como tutora no curso de formação continuada "Pró-letramento", durante as reuniões pedagógicas e conversas espontâneas na sala de professores, quando um sentimento de crise de identidade profissional foi observado, conforme o que Esteve (1999) denominou o "mal estar docente".

Objetivos

O presente artigo fundamenta-se na pesquisa em andamento intitulada "Ser professor no contexto do século XXI: representações sociais de professores" e tem como objetivo levantar algumas reflexões sobre a ação docente na atualidade considerando as transformações sociais ocorridas, contribuindo assim para reflexão das necessidades de implementação nos currículos dos cursos de formação inicial e continuada em serviço.

Metodologia

A pesquisa possui características da abordagem qualitativa, o projeto de pesquisa encontra-se cadastrado na CCPQ e CEP (Comitê de Ética na Pesquisa) sob o n° 595/10 (on line) e devidamente aprovado nas duas instâncias em reunião do dia 05/05/2011.

Foram aplicados quatro instrumentos a um grupo de 12 professores efetivos da rede municipal de uma pequena cidade do interior paulista, situada a oeste do estado, composta por duas escolas que somam 34 professores efetivos. O grupo foi definido por voluntariado. Sendo um questionário com questões fechadas objetivando levantar o perfil dos sujeitos pesquisados, outro questionário composto por questões abertas relativas à profissão docente. Posteriormente, em horário previamente agendado seguiu-se a entrevista individual, onde cada um foi convidado a falar livremente sobre o que é ser professor no atual contexto do século XXI, durante a entrevista outras perguntas foram realizadas visando maior aprofundamento do tema. As entrevistas foram gravadas e depois transcritas. E como último instrumento foi solicitado que escrevessem um relato escrito de uma situação positiva e uma negativa que julguem ilustrar o que é ser professor no contexto do século XXI. Esses instrumentos serão usados para identificar as representações sociais dos professores sobre o exercício de sua profissão no contexto da sociedade atual.

Cabe ressaltar que este artigo contempla o resultado parcial da pesquisa, pois enfoca apenas o resultado de uma pequena parte da entrevista e da revisão bibliográfica.

A sociedade do século XXI

As novas tecnologias da informação têm impacto significativo nas transformações culturais da atualidade, o acúmulo de informação, a velocidade na transmissão, a superação das limitações espaciais, a utilização de multimídia leva a modificação de conceitos básicos de tempo e espaço, em que até a noção de realidade começa a ser repensada diante da possibilidade da realidade virtual.

No esquema Fordista, a educação era vista como instrumento de mobilidade social em que a escolarização de alguns deixaria livres cargos menos qualificados a outros. No esquema pós-fordista quem não se qualifica, além das dificuldades de conseguir emprego ainda pode ser excluído do qual já está, sendo relegado a cargos inferiores, ou perder o emprego. Desse modo, há uma constante necessidade de formação continuada, mais pela necessidade de não ficar para traz, do que pelo interesse em se qualificar para o trabalho, o que torna esse mercado de trabalho mais competitivo que antes.

Conforme Tedesco (2000) o século atual é um contexto de crise estrutural em que surgem novas formas de organização social, econômica e política. O conhecimento tornou-se a fonte principal de poder e junto com a informação estão substituindo os recursos naturais e o aumento significativo da desigualdade social nas sociedades que fazem maior uso da informação e do conhecimento em suas atividades produtivas é um dos fenômenos atuais mais importantes. A relação de exploração tende a ser substituída pela exclusão provocada pelas transformações na organização do trabalho.

O impacto significativo nas transformações culturais causados pelas novas tecnologias da informação tem influenciado os padrões de conduta. Tedesco (2000) aponta a necessidade da democratização do acesso ao conhecimento como fundamental para a coesão social, e para tanto, a necessidade de transformação do sistema educacional.

A ação docente e o processo formativo

Diante de tantas vicissitudes na sociedade, a ação docente também sofre a necessidade de alterações para se adequar ao contexto no qual está inserida.

Segundo Roldão (2007), o que caracteriza e distingue o professor de outros atores sociais e agentes profissionais, é a ação de ensinar, ou seja, "o que se entende por ensinar," conceito esse que não é consensual, nem estático. A emergência de um grupo profissional estruturado em torno dessa função é característica da modernidade. No tocante ao conceito de ensinar há controvérsias entre "professar um saber" e "fazer os outros se apropriarem de um saber".

> Do nosso ponto de vista, a dialéctica do ensino transmissivo *versus* o ensino activo faz parte de uma história relevante, mas passada, e remete, na sua origem, para momentos e situações contextuais e sóciohistóricas específicas. À luz do conhecimento mais actual, importa avançar a análise para um plano mais integrador da efectiva complexidade da acção em causa e da sua relação profunda com o estatuto profissional daqueles que ensinam: a função específica de *ensinar* já não é hoje definível pela simples passagem do saber, não por razões ideológicas ou apenas por opções pedagógicas, mas por razões sócio-históricas.
> (Roldão, 2007, p.95)

No contexto atual de acesso à informação e de estruturação da sociedade em torno do conhecimento enquanto capital global a concepção de ensinar enquanto transmissão pertence ao passado mais distante, quando esse significado era socialmente pertinente num contexto onde o saber disponível era menor, pouco acessível e seu domínio limitado a um número restrito de grupos e indivíduos, caracterizado até meados

do século XX. Ensinar enquanto transmissão era aceitável nesse contexto como forma de tornar público o conhecimento aos que não o possuíam.Na atualidade, segundo Roldão (2007. p.95), a função de ensinar é caracterizada pela "figura da dupla transitividade e pelo lugar de mediação". Assim, ensinar é a especialidade de fazer aprender alguma coisa (currículo), a alguém (destinatário da ação). Conforme Roldão (2007, p.102):

> Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um *profissional de ensino*, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo.

O ato de ensinar era praticado muito antes de sobre ele se produzir conhecimento sistematizado, porém a progressiva teorização do ato de ensinar foi gerando novos conhecimentos que passam a influenciar a forma de agir dos profissionais.

Na natureza do conhecimento profissional docente se configuram duas tendências interpretativas predominantes: uma centrada na análise de seus componentes, valorizando o conhecimento prévio necessário; outra na valorização da prática profissional refletida como fonte primeira, valorizando o conhecimento emergente da prática e da reflexão sobre ela. Para Roldão (2007, p.102), a ênfase praticista predominante na cultura profissional dos professores não contribui para o crescimento da profissão, "num mundo em que conhecer é poder", um salto na profissionalização dos professores depende da "afirmação e reforço de um saber mais analítico, consistente e em permanente atualização, claro em sua especificidade e sólido em seus fundamentos".

A ação docente está vinculada ao processo formativo do professor. Tornar-se professor, segundo Pacheco (1995, p.45), "é um processo dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo das diferentes etapas formativas", em um processo de transformação e reconstrução, de aprendizagem contínua de caráter formal ou não formal, que vai além da aquisição de conhecimentos e destrezas, constituindo uma questão de individualidade.

Conforme Pacheco (1995), processo de aprender a ensinar resulta da articulação teoria e prática, destacando-se quatro componentes processuais, sendo eles: metacognição, descontinuidade, individualização e socialização.

A **metacognição** envolve mudanças de natureza cognitiva, afetiva, condutivas, resultantes da articulação teoria e prática. O professor reconceitualiza aquilo que aprende numa instituição, orientado pela necessidade de um conhecimento prático e útil.

A **descontinuidade** marca a passagem do aluno a professor. Choque de transição, no confronto ideal x realidade. Nesse processo descontínuo o professor passa por diferentes etapas evolutivas de preocupações que marcam o seu percurso profissional; fase de impacto nos alunos, preocupação com a aprendizagem dos alunos e sua relação interpessoal com eles.

A individualização embasada na teoria cognitivo-desenvolvimentalista, considera o professor um adulto aprendente. Aprender a ensinar é um processo que envolve mudanças cognitivas sendo que altos níveis de desenvolvimento psicológico se associam a maior capacidade do professor de resolver problemas conferindo-lhe mais segurança e auto-imagem positiva com práticas mais reflexivas, inovadoras, flexíveis, etc.

A socialização ocorre em vários níveis, frutos de influências que contribuem para a construção de identidades profissionais, formando olhares, saberes e significados.

Ação Docente e Concepção de Professor

> "Conhecer os conteúdos ensinados é a menor das coisas, quando se pretende instruir alguém."
> PERRENOUD

Em relação à concepção de professor, Pacheco (1995) afirma que o comportamento é guiado por seus pensamentos juízos e decisões. Muitos autores citados por Pacheco (1995) descrevem o trabalho do professor como prático, decisório, altamente racional e consciente porque constrói progressivamente o conhecimento no decorrer da interação com o contexto sociocultural que intervém e por outro lado, constrói continuamente esse contexto colocando em prática sua teoria de mundo.

Para THERRIEN (1997) reconhecer o docente como ser da práxis é reconhecer que seu agir é apoiado em reflexões e saberes. Pressupõe-se que sua prática produz saberes genuínos, ou seja, o saber da experiência permitindo-lhe compreender e orientar sua profissão no cotidiano da escola. A experiência social é construída e crítica, uma vez que, o ator social não é totalmente socializado ou reduzido ao sistema, assim destaca-se o caráter subjetivo e único da experiência do educador.

A pluralidade de saberes que informam a prática docente constitui-se em elementos fundantes do saber de experiência. O cenário de referência da ação docente é composto por racionalidades heterogêneas e lógicas diferenciadas sendo preciso abordá-lo dialeticamente. Therrien (1997, p.11) observou que os professores afirmam aprender fazendo, "este aprender no fazer em situação de interação significa a experiência construindo o saber da experiência". Construído no contexto de uma prática social este saber tem referencia nos traços culturais das comunidades onde se expressa.

> Indissociáveis da identidade destes atores sociais, os saberes da experiência constituem os fundamentos da prática docente e da competência profissional refletindo tanto a dimensão individual quanto a coletivados seus autores. Legitimados na práxis, a verdade que eles carregam refere à situação e ao grupo social que lhe dá significado. Therrien (1997, p.18)

Saberes esses que refletem as contradições e conflitos do sistema social, sendo dinâmico e às vezes, contraditórios.

Considerações Finais

Os professores tem sentido essa mudança e percebido que ser professor hoje requer novas habilidades para as quais não foram preparados, conforme podemos observar na resposta à pergunta “o que é ser professor hoje, no atual contexto do século XXI”:

> É ser mãe, médica, psicóloga, enfermeira, babá, tudo que eles não têm em casa, e depois, você ser professora. (Professor 7)
> (...) é aceitar as diferenças superar as dificuldades que hoje nós encontramos diante de uma clientela em estágio mais avançado que tem o conhecimento em computador, que conhece muito os eletrônicos, então é muito difícil para nós professores lidar com esses alunos que têm outros interesses. É estar lidando com as crianças de inclusão, porque a aceitação esta aí, mas a gente não tem preparação para poder estar lidando com essa criança, falta respaldo para o professor (...) essas crianças não necessitam de ajuda só do professor, mas de especialistas de outras áreas, a gente tem toda essa dificuldade de estar envolvendo essas crianças e não prejudicar os demais alunos. (Professor 8)
> Primeiro ser professor é uma paixão que a gente tem, mas no contexto do século XXI, eu acho que é mais uma questão de honra, primeiro pelos baixos salários, segundo pelo grande grau de indisciplina dos alunos (...) (Professor 12)
> (...) é um grande desafio, porque, como eu leciono tanto para crianças do ensino infantil quanto para jovens, são cabeças diferentes que pensam diferente, que tem necessidades diferentes, você vê aí as novas tecnologias o tempo inteiro, na frente dos alunos e você têm que concorrer com a TV, com a internet, que eles têm acesso mais fácil aos conteúdos do que na sala de aula. (...) e nem sempre o conhecimento que eles acumulam com a TV, com a internet, é o que eles precisam p vida. (Professor 1)
> Ser professor hoje já é uma coisa mais complexa, antigamente professor vinha para ensinar, hoje além de ensinar ele tem que dar carinho, dar atenção, trabalhar o social, o psicológico. Então ser professor no século XXI é bem mais amplo q antigamente, é ser o “tudo” da criança, na minha concepção. (...) hoje é mais difícil ser professor e a aprendizagem também, quando era o tradicional, a criança aprendia através do “repeteco”, a gente repetia sempre a mesma coisa, hoje não pode ser assim, tem que variar sempre, falta a

> presença dos pais, a criança vem para escola, não tem apoio dos pais, vem por vir, (...) muitos pais mandam pelo fato da bolsa família, bolsa escola. Não tem incentivo em casa. (Professor 2)
> O professor em minha opinião hoje em dia se tornou mais um mediador mesmo, porque a informação está mais acessível, então se dedica bem aquele assunto, para se tornar um bom mediador (...) para que aquele debate realizado na sala de aula seja realmente interessante para aluno, já que, se for só por questão de conteúdo, o próprio aluno mesmo pode correr atrás do que é de seu interesse e não ficar só na base do professor. (Professor 5)

A sensação de desafio diante da nova realidade é consenso entre os professores entrevistados, seja devido à mudança na estrutura familiar que afeta diretamente os alunos que chegam às escolas com maiores necessidades e dificuldades, devido à falta de apoio familiar, seja pelo avanço tecnológico que revolucionou o acesso a informação e mudou o perfil do aluno, seja pela inclusão de alunos com necessidades especiais sem preparo e sem respaldo ao professor e às necessidades desses alunos, que acabam não recebendo o tratamento adequado para seu desenvolvimento, ou ainda pelos baixos salários que levam os professores a terem que lecionar em mais de uma escola, dar aulas particulares ou realizar outras atividades para complementar a renda, como é o caso de oito dos doze entrevistados.

> Quanto aos programas de formação, se formar professores implica debater questões conceptuais e discutir critérios metodológicos, subsequentemente, o estudo dos processos cognitivos dos professores fornece diretrizes válidas para a implementação de novos curricula de formação, cuja filosofia base se centra na concepção do professor como profissional que toma decisões. A tarefa mais importante consiste em se desenvolver a capacidade do professor para solucionar problemas. Para tal será necessário adaptar os programas de formação às necessidades das decisões dos próprios docentes. (PACHECO, 1995,61)

Compreendendo o professor eficaz como aquele capaz de examinar com senso crítico e sistemático a própria atividade que realiza Pacheco (1995) sugere que a formação deveria embasar-se na reflexão, inovação e investigação, de modo que o professor aprenda e desenvolva mais competências cognitivas do que técnicas. Assim o professor técnico dá lugar ao professor que toma decisões, formado num conjunto de competências adaptadas ao contexto incerto e complexo em que atua onde a principal habilidade é a tomada de decisões.

Assim, os programas de formação precisam articular as disciplinas básicas e as práticas de ensino, de modo que o formando adquira senso de realidade escolar e se conscientize do contexto em que atua ou irá atuar, para que se minimize o choque com a

realidade. Uma preocupação atual é como ajudar os futuros professores a desenvolver uma prática com bases teóricas e superar as lacunas entre teoria e prática.

Referências

ESTEVE, J. O mal–estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Trad. Durley de CarvalhoCavicchia. Bauru, São Paulo: Edusc,1999.

PACHECO**,** J. A. **Formação inicial In: Formação de professores.** Porto. Porto Editora: 1999. P. 45-51.

PACHECO, J. A. e FLORES, M A. **Formação e avaliação de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

PACHECO, J. A. **O Pensamento e a ação do professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, Ph. **As dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROLDÃO, M. do Céu. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional.** Portugal. Revista brasileira de Educação. v.12 n.34 jan/abril 2007.

TEDESCO, Juan Carlos. **Educar en la sociedad del conocimiento**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2000.

THERRIEN, JACQUES. **Educação em debate**. Fortaleza. V19, nº 33, 1997.

A CONAE E OS DESAFIOS FRENTE À FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO

Héllen Thaís dos Santos

Mestrado em Educação, Departamento de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista/UNESP-FCT. E-mail: hellents@gmail.com

Resumo
Este artigo visa discutir as políticas públicas educacionais e a formação de professores por meio de uma análise realizada no documento final da Conferência Nacional de Educação (Conae) a partir do eixo temático IV- Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação. Face ao exposto, a análise intenta compreender as metas propostas pelo Conae, em consonância com o PNE, PDE e Decreto 6.755.Como resultado, compreende aspectos constituintes de uma política pública de acordo com o conceito de Estado de Direito.
Palavras-chave: Conae, formação de professores, profissionalização,política pública.

1. Introdução e Justificativa

Em 1990, a Confrência de Educação para Todos, em Jomtien, troxe-nos indagações e lançou no cenário nacional metas educacionais na busca de educação para todos. Neste sentido, planos como PNE e PDE, tem se configurado como instrumentos para alcançar tais metas.

Contudo, desde 2009, temos vivido um momento ímpar na história da educação brasileira, com a Conferência Nacional de Educação (Conae), que após um processo de mobilização e debates, estabelecendo parcerias entre os sistemas de ensino, os órgãos educacionais, o Congresso Nacional e a sociedade civil consolidaram um documento final que apresentou diretrizes, metas e ações para política nacional de educação.

O documento assim se explicita:

> A conae constitui-se, assim num espaço democrático de construção de acordos entre atores sociais, que expressando valores e posições diferenciadas sobre aspectos culturais, políticos, econômicos, apontam renovadas perspectivas para a organização nacional e para a formulação do Plano Nacional d e Educação de 2011-2020. (BRASIL, p. 11, 2010)

Como se vê, a Conae surge como fomentadora dos próximos passos a serem dados na formulação do Plano Nacional de Educação para Todos. No intuito de construir um sistema de educação articulado, a Conae propõe caminhos para educação brasileira.

Este documento final, emergido do Documento – Referência utilizado nas conferências municipais , intermunicipais, estaduais, distrital e nacional e com o Documento-Base para etapa nacional da Conae, mantém a estrutura dos seis eixos temáticos: I- Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação com Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional; II- Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; III-Democratização do acesso permanência do acesso e Sucesso escolar; IV- Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação; V- Financiamento da educação e Controle Social;VI- Justiça Social,Educação e Trabalho:Inclusão Diversidade e Igualdade. Estes foram discutidos em todo território nacional e se consolidaram no Documento final.

Após apresentar sua estrutura básica e relatar de forma sucinta o objetivo deste documento, faz-se necessário discutir o que será de fato analisado no mesmo. Deste modo, nos interessa analisar como se apresenta a formação de professores e suas perspectivas para próxima década. Cabe lembrar que tal análise nos incita a pensar o Plano Nacional de Educação 2011-2020, uma vez que o próprio documento aponta renovadas perspectivas para a organização da educação nacional.

Sabendo do volume e complexidade deste documento, ainda em discussão e processo de divulgação no território nacional, busca-se analisar este política a luz de estudos sobre política e educação de alguns autores. Assim, as discussões partem do eixo IV- Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação.

2. Objetivo e metodologia

Em conformidade com a temática definida, o objetivo deste trabalho é compreender as metas propostas pela Conae, em consonância com o PNE, PDE e Decreto 6.755. Como resultado, compreende aspectos constituintes de uma política pública de acordo com o conceito de Estado de Direito. Portanto, a pesquisa proposta assume um caráter de pesquisa qualitativa uma vez que se preocupa com estudo e análise teórica e descritiva de documentos referentes à formação de professores, que se constituem como fundamento para a discussão do tema proposto.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.48):

> (...) a investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. (BOGDAN E BIKLEN, 1994,p.48)

Nesta mesma direção Lüdke e André (1986) explicitam que,

> O fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas a priori não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados. O desenvolvimento do estudo se aproxima a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 13)

Diante disso, a pesquisa realizada utilizou-se de levantamento bibliográfico e estudo teórico.

3. A Conae e a Formação e Valorização dos Trabalhadores da Educação

De acordo com o documento Final da Conae a formação, o desenvolvimento profissional e valorização dos trabalhadores/as da educação sempre estiveram de alguma forma presentes na agenda da discussão. Entretanto:

> Em nenhum outro momento histórico tem merecido tamanha ênfase, por parte dos diferentes agentes públicos e privados, instituições, organismos internacionais e multilaterais, como nas últimas décadas reconhecendo o protagonismo dos/das profissionais da educação no sistema educacional. (BRASIL,p.79,2010)

O termo profissionais da educação, refere-se aos/às professores/as, especialistas e funcionários/as de apoio técnico-administrativos que atuam nas instituições e sistemas de ensino. Já profissionais do magistério são os/as docentes que atuam diretamente no ensino e que devem ser habilitados para tal, como condição para um ingresso na carreira profissional.

Deste feita, a profissionalização que nos interessa discutir é a do profissional do magistério, pois a questão da profissionalização, que integra tanto a formação quanto à valorização desses/as profissionais têm gerado inúmeros debates no cenário educacional brasileiro, tem desencadeando políticas, assim como a mobilização de diversos/as agentes na tentativa de construir uma educação pública que seja laica e gratuita para todos/as, com padrões nacionais de qualidade para educação brasileira.

Gadotti (2008) ao discutir o PDE, apontou que nele não havia uma proposta pedagógica que alcançasse a sala de aula diretamente, isto é, faltava um projeto de formação do professor geral e especifica (disciplinar e transdisciplinar) e que não repita os pacotes que são freqüentemente submetidos aos profissionais da educação. Deste modo Gadotti (2008) assevera:

> Nossos currículos estão envelhecidos. O que exigir dos professores? O que fazer com um currículo odiado pelos alunos? O PDE é omisso em relação a métodos de aprendizagem e ao papel da cultura na educação. (GADOTTI, p. 72, 2008)

O documento final da Conae trata a questão da valorização dos/das profissionais do magistério salientando que as mesmas,

> Devem contemplar aspectos estruturais e superar as soluções emergenciais tais como: cursos de graduação (formação inicial) à distância; cursos de duração reduzida; de profissionais liberais como docentes; e uso complementar de telessalas. E extinguir ainda, todas as políticas aligeiradas de formação por parte das "empresas", por apresentarem conteúdos desvinculados dos interesses da educação pública, bem como superar políticas de formação que têm como diretriz o parâmetro operacional do mercado e visam a um novo tecnicismo, separando concepção e execução na prática educacional. (BRASIL, p.82, 2010)

Portanto, uma política de nacional de formação e valorização dos/das profissionais do magistério, pautada pela concepção de educação como processo construtivo e permanente, implica:

> a) Reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que condiz à articulação entre teoria e prática;
> b) integração e interdisciplinaridade curriculares, dando significado e relevância aos conteúdos básicos, articulados com a realidade social e cultural, voltados tanto às exigências da educação básica e superior quanto a **formação do/da cidadão/ã;**
> c) Favorecimento da construção do conhecimento pelos profissionais da educação valorizando sua **vivência investigativa** e o aperfeiçoamento da prática educativa;
> d) Garantia da implementação do processo que consolidem a **identidade dos/das professores/as;**
> e) Fortalecimento e ampliação das licenciaturas de políticas de formação continuada e de pós-graduação (lato sensu e stricto sensu) sobretudo nas instituições públicas do ensino superior, tornando-as um espaço efetivo de formação e profissionalização qualificada e de ampliação do universo social,cultural e político.
> f) Realização de processos de formação inicial e continuada dos/das docentes, em consonância com asa atuais demandas educacionais e sociais e com as mudanças epstemológicas no campo do conhecimento.
> g) Garantia do desenvolvimento de competências e habilidades para o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na formação inicial e continuada.
> h) Promoção, na formação inicial e continuada , de espaços para reflexão crítica sobre as diferentes linguagens midiáticas, incorporando-as ao processo pedagógico, com intenção de possibilitar o desenvolvimento de criticidade e criatividade.

> i) Garantia de que, na formação inicial e continuada, a concepção de educação inclusiva esteja sempre presente.
> j) Instituição de um pradrão de qualidade aos cursos de formação de professores/as. (BRASIL,p.85,2010)

Deste modo, pode-se dizer que ao reconhecer a importância da formação dos profissionais do magistério o documento avança no que se refere ao tipo de formação a ser oferecida uma vez que pretende garantir um padrão de qualidade na formação, percebendo a necessidade de consolidar a identidade dos professores. Entretanto, ao extinguir todas as políticas aligeiradas de formação por parte das "empresas", e superar políticas de formação que têm como diretriz o parâmetro operacional do mercado e visam a um novo tecnicismo, as metas presentes neste documento mostram-se insuficientes, pois pouco discutem as condições de trabalho e salário.

De acordo com Saviani (2009), as bases de sustentação do PDE se assentam e dois pilares: técnico e o financeiro, mas e que um terceiro pilar de sustentação seria o magistério. Neste sentido, podemos notar que a questão da profissionalização vai além de pensar a escola laica, gratuita e currículos que advenham da participação efetiva do professor, mas as condições de trabalho, salário e própria formação. "Quanto a esse aspecto, é consenso o reconhecimento de que há dois requisitos fundamentais que devem ser preenchidos: as condições de trabalho e de salário ". (SAVIANI, p.39, 2009).

Diante disso, é imprescindível perceber que estas discussões apoiarão a construção de um PNE e que por isso necessitam contemplar discussões sobre condições de trabalho e salário, além da formação.

Saviani (2009) discute a questão do reajuste salarial no PDE, ao fazer uma análise crítica :

> O projeto de lei que o governo elaborou para ser encaminhado ao congresso Nacional. Resulta inegável, portanto a insuficiência do que fora proposto por ocasião do lançamento do PDE, mesmo porque estava aquém do que fora acordado 13 anos antes. (SAVIANI,p.40,2009)

Segundo o Decreto Nº 6755 de 29 de janeiro de 2009, que institui a política nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com finalidade de organizar em regime de colaboração com a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas e da educação básica, a formação está articulada às concepções de democracia, justiça, inclusão e emancipação.

Diante das metas da Conae, em relação à formação dos profissionais do magistério, e do Decreto Nº 6755, observa-se, mesmo com obrigatoriedade do Decreto e metas da Conae, há necessidade de que a formação dos profissionais do magistério se consolide em Estado de Direto, isto é, vá além das políticas públicas. Para Vieira (1992):

> O Estado de Direito determina sua proteção formalizadora e institucionalizadora na ordem jurídica e, principalmente, reclama a presença de mecanismos sócio-econômicos dirigidos e planificados com a finalidade de atingir a concretização desses direitos. (VIEIRA, p.12,1992).

Ainda de acordo com Lima (2010), podemos considerar que, "As políticas/programas sociais funcionam como amortecedores, como pelegos, como equalizadores de ruídos, portanto, como formas de controle social".(LIMA,p.2, 2010)

Neste sentido as políticas pensadas para a formação dos profissionais do magistério necessitam ir além de políticas sociais, necessitam estar no campo de direto dos docentes para que sejam efetivamente concretas e possam romper com o individualismo que os programas sociais alimentam.

4.Conclusão

A formação do magistério público configura-se um dos desafios para o novo PNE, pois a própria Conae não responde de modo satisfatório a questões como condições de trabalho e questão salarial, apontada numa análise crítica do PDE realiza por Saviani (2009).

Face ao exposto é possível dizer que as ações a serem desenvolvidas para o PNE, não escapam dos problemas educacionais já configurados na educação brasileira tais como a questão das condições de trabalho, salário de e formação específica de qualidade que vincule a teoria e prática como condição necessária para a profissionalização docente, pois são desafios históricos que necessitam ser enfrentados pelo governo, por sistemas de ensino e universidades públicas.

Referências

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 1997.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto no. 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. MIMEO.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conferência Nacional de Educação: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O plano Nacional de Educação, Diretrizes e estratégias de ação**, de 27 de maio de 2010.

FALLEIROS, V. de P. **O que é política social**. 1991.

GADOTTI, M. **Convocados, uma vez mais**: ruptura, continuidade e desafios do PDE. 2008.

HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. 2008.

VIEIRA, E. **Democracia e Política Social**. 1992.

SAVIANI, D. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. 2009.

VIEIRA, E. **Democracia e Política Social**. 1992.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto no. 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. MIMEO.

A CONFLUÊNCIA DA LUDICIDADE NAS ROTINAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Leonardo de Angelo Orlandi; José Milton de Lima; Jéssika Naiara da Silva.

CEPELIJ - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Ludicidade, Infância e Juventude. Grupo de Pesquisa Cultura Corporal: Saberes e Fazeres. Programa de Pós-Graduação em Educação UNESP/Presidente Prudente; leo_angeloorlandi@hotmail.com.

Resumo
Esta pesquisa teve como objeto de estudo a ludicidade como eixo das culturas da infância. Participaram do estudo duas educadoras e quarenta crianças de 4 a 5 anos divididas em duas salas de Pré I e II de uma instituição de Educação Infantil, do município de Presidente Prudente, SP. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, caracterizando-se pelos procedimentos da pesquisa etnográfica. Identificou-se como resultados: evolução de práticas educativas que consideram as culturas da infância; espaços adequados para o brincar; e ampliação da consciência dos educadores quanto à importância da ludicidade como fonte de desenvolvimento humano. Em termos mais precisos, foi intenção tratar a ludicidade como atividade indispensável no desenvolvimento infantil, encaminhando modos de se pensar a criança e a Educação Infantil no século XXI.
Palavras-chave: Ludicidade. Infância. Educação Infantil.

1. Introdução e Justificativa

Sarmento & Cerisara (2004) afirmam que a ludicidade, entendida, neste texto como sinômino de jogos e brincadeiras, representa um pilar das culturas da infância. Mesmo, que sua conotação esteja estreitamente associada à infância e às crianças, esse ideário ainda é considerado irrelevante ou de pouco valor, do ponto de vista da educação formal, na sociedade contemporânea.

Marcellino (1990) infere que a ludicidade é assumida frequentemente como oposição ao trabalho, tanto no contexto escolar quanto no cotidiano familiar. Tal ótica parte da premissa que a brincadeira é uma atividade considerada menos importante, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo, isto é, não gera resultados esperados. A recorrência dessa concepção tem provocado a redução dos espaços e tempos do brincar, à medida que avançam os anos da Educação Infantil.

No entanto, o lúdico privilegia a criatividade, a socialização, a expressão, a inventabilidade, a autonomia e a imaginação e, por sua própria ligação com o prazer e a emoção, facilita o processo de humanização no interior das pré-escolas.

Produções teóricas de diversos autores, destaque para Pestalozzi, Fröebel, Rousseau, Montessori, Freinet, Wallon, Piaget, Vygotsky, Brougère, Sarmento, Lima, Kramer e Marcellino revelam a importância da ludicidade para o desenvolvimento e a aprendizagem, e infelizmente, a ampla produção teórica não conseguiu modificar

concepções e práticas educativas que reduzem o lúdico a uma mera atividade paralela, de menor importância no contexto da formação da criança.

Nesse sentido, a investigação aqui proposta lançou o seu olhar sobre as rotinas de uma instituição de Educação Infantil, contemplando a prática educativa das professoras com as crianças, a estrutura física, o acervo material da instituição e atuação dos outros atores escolares, nas suas respectivas funções, buscando identificar se o lúdico estava presente e era valorizado no contexto escolar.

Dessa forma, essa pesquisa teve por objetivo compreender a ludicidade como um eixo das culturas da infância em duas salas: uma de Pré I e outra de Pré II no contexto de uma escola de Educação Infantil no município de Presidente Prudente - SP.

Portanto, a finalidade do estudo foi reconhecer a especificidade da infância, permitindo que a criança viva o seu tempo aqui e agora, de forma que as culturas da infância sejam valorizadas no cotidiano da educação infantil, e que as atividades lúdicas permeiem a prática dos educadores que trabalham nesse nível de ensino. Sendo assim, reivindica-se um espaço infantil onde as crianças sejam compreendidas como atores sociais, pois é nesse local que acontecem suas mais diversas apropriações e produções culturais.

2. Metodologia

Para o desenvolvimento do estudo procurou-se trabalhar num contexto de descoberta, de levantamento e de validação de conhecimentos sobre o tema, muitas vezes, conduzidos por procedimentos intuitivos, maleáveis e adaptáveis à própria evolução do conhecimento sobre o objeto de pesquisa. A adoção do paradigma qualitativo de pesquisa foi muito importante para este estudo, pois seu objetivo não foi fazer generalizações do tipo estatístico, mas uma análise interpretativa e crítica do material coletado (ALVES, 1991).

Pelo fato de a pesquisa qualitativa ser flexível, pois abrange em seu decorrer alguns ajustes e/ou aprofundamentos de natureza teórica e metodológica, selecionou-se alguns procedimentos da pesquisa etnográfica. Após a aprovação da investigação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (protocolo CEP n$^{o:}$ 117/2009) e autorização formal de todos, a investigação contou com a participação de duas professoras e quarenta crianças entre quatro e cinco anos de idade, distribuídas em turmas de Pré I e II, pertencentes ao ensino regular de uma escola de educação infantil do município de Presidente Prudente - SP.

A primeira etapa dos procedimentos metodológicos para a implementação dessa pesquisa consistiu em uma fase exploratória, que teve por objetivo contextualizar o objeto

de estudo em relação a sua constituição na unidade escolar. Para essa etapa, contemplou-se o estudo da constituição do bairro, da instituição e análise socioeconômica das famílias das crianças participantes e a pesquisa bibliográfica.

A segunda etapa objetivou o encontro com os fatos empíricos, ou seja, iniciou-se a observação das rotinas de duas professoras e das quarenta crianças. Com os apontamentos teóricos construídos pela pesquisa bibliográfica, foi possível planejar e executar as intervenções na instituição de educação infantil. A coleta de dados, a partir da observação, foi registrada em um diário de campo, com o intuito de analisar e compor as discussões referentes ao tema pesquisado. As observações, entrevistas e análises de documentos tornaram-se, portanto, parte essencial do desenvolvimento da pesquisa, auxiliando a elucidar as questões discutidas pelos autores do referido estudo (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Os registros das observações foram armazenados, constituindo-se fontes de conhecimento para a pesquisa. Concomitantemente às observações, aplicou-se entrevistas semi-estruturadas com as duas educadoras envolvidas e estudo das rotinas e documentos que norteavam o trabalho pedagógico da instituição. Tal processo foi fundamental para que a triangulação dos dados ocorresse de maneira a consolidar os resultados da pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Ao todo foram três anos de estudo. Tal período facilitou o entendimento da estrutura da instituição e as suas concepções em torno das culturas infantis. Nesse entorno, avaliamos no processo: a constituição histórica do bairro e a condição socioeconômica; os espaços proporcionados pela instituição; a concepção dos educadores em relação às crianças; as rotinas pedagógicas; e os documentos que norteavam o trabalho. Logo, os procedimentos de caráter etnográfico foram instrumentos de compreensão, na qual o pesquisador e o grupo de participantes buscaram questioná-la e avaliá-la, buscando formas de ação e tomada consciente de decisões.

3. Resultados e Discussões

Heywood (2004) infere que a infância é uma construção social, e assim, cada vez mais surgem campos inteiramente novos aos pesquisadores e se torna mais fácil elaborar críticas do pensamento sobre as crianças na sociedade.

A partir dessa visão, ao considerar a infância como uma construção social é preciso, sobretudo, entender como funciona o processo de desenvolvimento integral dessas crianças. Tal visão permite entender o processo de humanização como a relação entre o homem e o mundo mediada por sistemas simbólicos.

Assim, na infância Lima (2005) enfatiza que o jogo e a brincadeira são elementos da cultura e, quando valorizados e empregados como recursos pedagógicos, podem contribuir para o desenvolvimento integral das crianças. O educador exerce o papel de mediador entre a criança e a cultura lúdica, e a sua intervenção é essencial para que os educandos ampliem e diversifiquem os seus conhecimentos sobre jogos. Os autores da Teoria Histórico-Cultural também fornecem subsídios teóricos para a valorização e o emprego da brincadeira e do jogo como suportes pedagógicos. Segundo Elkonin (1998), para exercer o papel de mediador na educação da criança, o professor precisa conhecer as forças que impulsionam o seu desenvolvimento psíquico.

O desenvolvimento multilateral e completo da criança pressupõe a plena utilização de sua capacidade no limite de cada período. Conhecendo a periodização do desenvolvimento psíquico, o educador poderá organizar um sistema educacional capaz de intervir positivamente na sucessão dos diferentes estágios. A confluência da periodização do desenvolvimento psíquico com a periodização pedagógica é que vai possibilitar uma ação educativa eficaz e intencional.

Nesse sentido, as figuras a seguir demonstram as rotinas da instituição parceira, sobre as quais procurou-se estabelecer algumas relações, com base na atividade principal de cada faixa etária, destacando que cada criança, em suas relações com o mundo, pode estabelecer diferentes estágios de desenvolvimento. A primeira figura refere-se à turma do Pré I:

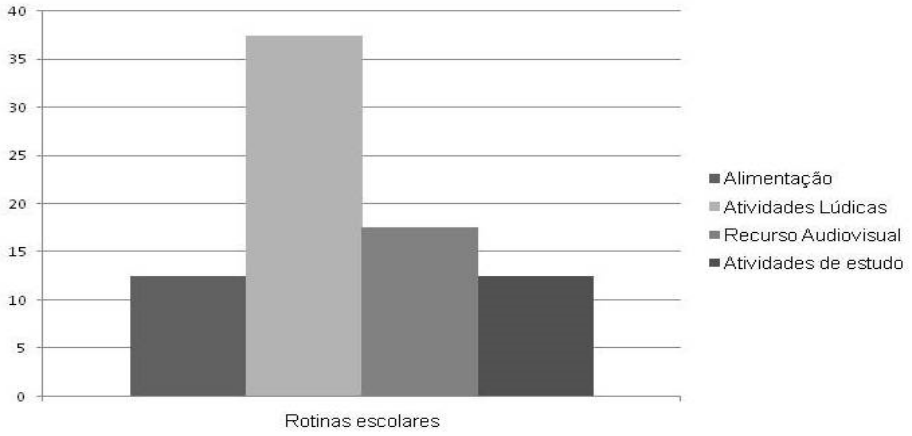


Figura 1. Relação das atividades desenvolvidas na rotina escolar do Pré I.

Essa primeira análise permitiu inferir que as crianças estavam sendo valorizadas na sua essência global, pois as atividades estão bem distribuídas e se preocupam com as necessidades das crianças em relação com a sua faixa etária. Os dados demonstram o olhar da instituição sobre as situações e relações com a infância, ficando claro que as

atividades externas (37,5%), como jogos e brincadeiras, são valorizadas nesse ambiente. No entanto, ressalta-se que mesmo que a atividade principal da criança seja brincar, ela não precisa fazer isso o tempo todo. As atividades lúdicas devem ser potencializadas a fim de alcançar maior efeito, sobrando, assim, tempo para outras atividades, como as que envolvem o recurso audiovisual (17,5%) e as atividades de estudo em sala de aula (32,5%).

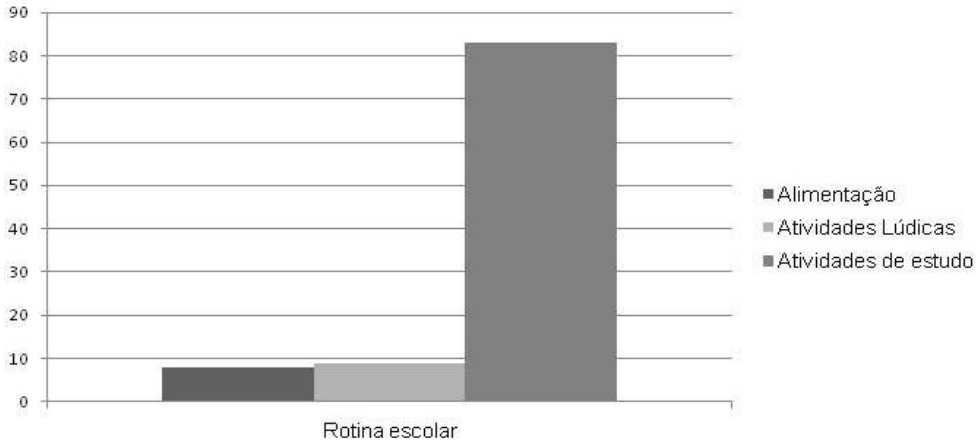


Figura 2. Relação das atividades desenvolvidas na rotina escolar do Pré II

Na figura acima, observou-se um aumento substancial de atividades estruturadas no Pré II em relação ao Pré I - totalizando 83% de todo o horário da rotina das crianças - com consequente redução do tempo destinado a atividades lúdicas (9%), justamente as que consideramos essenciais, como atividades na quadra, música, artes e principalmente o jogo e a brincadeira.

No desenrolar das atividades e não satisfeita com esse quadro, a instituição buscou parcerias para que essa situação se alterasse; e construiu um projeto complementar em parceria com a FCT – UNESP, Campus de Presidente Prudente, através do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Ludicidade, Infância e juventude (CEPELIJ).

Após o trabalho de intevenção do CEPELIJ, os horários foram alterados, pois as educadoras repetiam as atividades ministradas durante a semana, aumentando o período de atividades lúdicas, contemplando assim, no seu dia a dia, as culturas da infância. Esse fator foi preponderante na mudança de postura dos atores escolares em relação à utilização da ludicidade no contexto escolar. Na figura abaixo, encontram-se a diferença dos horários do Pré I, antes e depois da constituição da parceria entre universidade e escola.

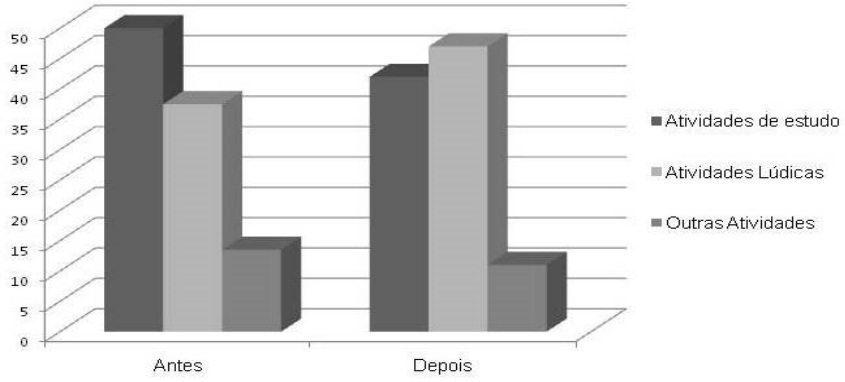


Figura 3. Relação das atividades desenvolvidas na rotina escolar do Pré I antes e depois da intervenções do CEPELI.

Os dados demonstravam, em suas linhas gerais, que a cada ano que se avançava na Educação Infantil, as atividades lúdicas eram reduzidas em virtude do progressivo aumento das atividades de estudo (português, matemática, natureza e sociedade). Dessa forma, no início da pesquisa, percebia-se a ausência de preocupação com a atividade principal da criança na escola de Educação Infantil. Entretanto, a efetivação da parceria trouxe benefícios a rotina escolar e as crianças matriculadas na instituição.

A próxima figura demonstra as características do Pré II e seu aumento de atividades lúdicas, antes e depois da inserção do projeto junto ao CEPELIJ.

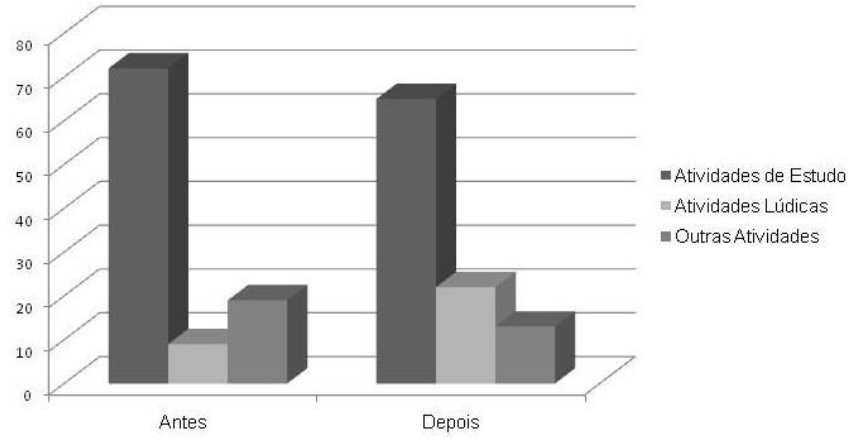


Figura 4. Relação das atividades desenvolvidas na rotina escolar do Pré II antes e depois da intervenções do CEPELI.

A instituição ao perceber suas defasagens em torno da ludicidade iniciou um trabalho que está em consonância com os teóricos que procuram valorizar a infância e seu entendimento na Educação Infantil. O trabalho de intervenção em parceria entre universidade/escola demonstrou que tais práticas são fundamentais para o trabalho educacional, e que é preciso buscar ajuda, na sociedade, no meio acadêmico e na família, para o desenvolvimento de atividades diferenciadas e potencializadoras do

desenvolvimento infantil.

Nesse contexto, após a efetivação da parceria, existia em todos os quadros, uma compatibilização em relação às atividades principais da infância, que proporcionavam à criança a estabelecer como um sujeito social, independentemente do local onde se realizavam, utilizando todos os espaços e, aproveitando o que há de melhor no contato com os diversos ambientes (quadra, sala de aula, cantinho de areia, parquinhos, refeitório, sala de vídeo e área verde). Infere-se que, nesses locais, são elaboradas as mais diversas produções culturais, destacando-se as culturas da infância.

4. Conclusões

Em discordância com o que se observa, em geral, em instituições de Educação Infantil, a escola municipal pesquisada tem buscado a valorização e compreensão das culturas da infância, o que pôde ser observado por meio de várias atitudes, entre elas, a auscultação das vozes infantis, a busca de parcerias para o aperfeiçoamento das rotinas pedagógicas, a distribuição de horários condizentes com as atividades principais da infância, o oferecimento de espaço adequado para a prática lúdica, a busca de um arcabouço teórico condizente com a prática estabelecida e, finalmente, o fato de a interpretação das educadoras em torno da criança demonstrarem que suas concepções acolhem a criança como um ser componente de uma categoria social, com identidade própria.

As crianças interagem com outras pessoas e instituições, reagem frente aos adultos, desenvolvem estratégias para atuar no mundo social. As culturas da infância estruturam-se nessas relações e interações, manifestando-se no contexto social onde a criança está inserida. Durante o percurso da pesquisa, pudemos notar mudanças significativas, principalmente em relação às rotinas pedagógicas da EMEI pesquisada. Ficou evidenciado que de 30% a 40% do tempo, em seus horários, era destinado às atividades importantes da infância, ficando o restante do período para o trabalho pedagógico que contemplava as outras linguagens.

No decorrer da pesquisa, foi possível perceber que a ludicidade é um recurso que contribui de maneira significativa para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Os indicativos apresentados serviram de referência para os pesquisadores, para as educadoras e para as crianças envolvidas na pesquisa, pois constataram que a ludicidade é uma atividade de valorização da infância como categoria social.

As mudanças que estão em decurso, tanto na concepção quanto na prática educativa colaboraram na formação para a autonomia das crianças, superando assim

tendências espontaneístas ou muito diretivas que dificultam um novo olhar para a infância na prática educativa dessa fase da Educação Básica. O conhecimento e o domínio do pressuposto da Sociologia da Infância, Teoria Histórico-Cultural e da ludicidade foram o norte para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que permitiram condições para o favorecimento de atividades que atendem aos interesses e necessidades da criança.

O processo de auscultação das vozes das crianças foi imprescíndivel para o entendimento das culturas infantis. Pode-se, no desenrolar do trabalho, encontrar formas peculiares de interação das crianças e modos significativos de interpretação da realidade social. Tal processo auxiliou na reflexão de uma educação baseada nas atividades principais da infância e de sua compreensão dentro da instituição.

As crianças possuem modos diferentes de encarar a realidade. Elas constroem cultura e não somente dela se apropriam. Enxergar a criança com um olhar adulto também é necessário, porém, é preciso olhar com compreensão e questionamentos, para que entendamos que o que ela faz não é apenas traquinagem, mas formas histórico-culturais de entender, reagir e estar no mundo. Portanto, compreender as culturas da infância e, em especial, a ludicidade é uma meta na sociedade contemporânea e foi também o objetivo do presente estudo realizado na instituição de ensino parceira. Assim, esperou-se que ele possa contribuir para a reflexão de alguns educadores sobre a criança presente na Educação Infantil hoje.

Para finalizar, cumpre parafrasear Carlos Drummond de Andrade, ao dizer sabiamente que “brincar com criança não é perder tempo, é ganhá-lo, se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados, em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem”.

5. Referências

ALVES, A. J. *O planejamento de pesquisas qualitativas em educação*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo. Cortez. v.77, p.53-61. maio 1991.

ELKONIN, D. B. Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HEYWOOD, C. Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente/ Colin Heywood; trad. Roberto Cataldo Costa. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIMA, J. M. A brincadeira na teoria histórico cultural: de prescindível à exigência da educação infantil. In: GUIMARAES, C. M. et al. *Perspectivas para Educação Infantil.* Araraquara: JM Editora, 2005.

LÜDKE, M. ; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELLINO, N. C. *Pedagogia da animação*. Campinas: Papirus, 1990.

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* 4. ed. São Paulo: Ícone: EDUSP, 1988.

VYGOTSKY, L. S*. A formação social da mente*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A CULTURA CORPORAL NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Érica Milena Hakamada[1] Helena Faria de Barros[2]

[1] Discente do programa de Pós-graduação Mestrado em Educação – Universidade do Oeste Paulista – em.hakamada@uol.com.br [2] Docente do programa de Pós-graduação Mestrado em Educação - Universidade do Oeste Paulista - helenabarros@uol.com.br

Resumo
Muito se fala sobre cultura corporal, mas a metodologia das aulas de Educação Física em algumas escolas ainda favorece as dimensões biológica e técnica do corpo. A dificuldade de entender a Educação Física como cultura corporal ocorre apenas entre os profissionais formados antes dessa mudança ou este problema se encontra também no processo de formação? Assim, compreender as representações que os professores de Educação Física têm sobre o corpo torna-se importante uma vez que é a partir das representações que constroem suas ações pedagógicas. Esta pesquisa teve como objetivo conhecer as representações que os professores de Educação Física possuem sobre o corpo. Foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa através de pesquisa documental e revisão bibliográfica. Observou-se que as dimensões biológica e técnica do corpo ainda estão presentes nas representações dos professores, mas já existem mudanças no sentido de compreender a Educação Física como cultura corporal.
Palavras-chave: representações; cultura corporal; educação física.

Introdução e Justificativa

O corpo tem se apresentado como um novo objeto de estudo no âmbito da educação e especificamente da Educação Física. Há muito, este é tematizado pela religião, pela filosofia, pelas ciências humanas e pela arte, estando presente no pensamento e na cultura de um modo geral.

Considerado pela Antropologia como um ser social e cultural, o homem se molda de acordo com universo social no qual está inserido, criando símbolos, criando cultura. Assim, o corpo humano é construído socialmente e historicamente determinado, ou seja, tem uma história e conta uma história.

Atualmente, na Educação Física busca-se superar a representação de corpo biológico e técnico apontando para a necessidade de se considerar a dimensão sociocultural. Para isto, os Parâmetros Curriculares Nacionais preconizam que a Educação Física escolar deve, através de suas práticas, trabalhar as dimensões fisiológica, cultural, política e afetiva do corpo. Entretanto, percebe-se que muito se fala sobre cultura corporal, mas que no cotidiano a metodologia das aulas de Educação Física em algumas escolas ainda favorece as dimensões biológica e técnica do corpo.

Esta situação gera uma reflexão: será que a dificuldade de entender a Educação Física como cultura corporal se dá apenas entre os profissionais que se formaram antes dessa mudança ou este problema também se encontra no processo de formação?

Acredita-se que esta pesquisa trará contribuições para uma melhor compreensão da Educação Física como cultura corporal e para que esta disciplina participe efetivamente do processo de formação de cidadãos, uma vez que o professor de Educação Física encontra-se envolvido com as técnicas corporais e como educador tem o papel de contribuir na formação sociocultural de seus alunos.

Para tanto esta pesquisa teve como objetivo geral conhecer as representações que os professores de Educação Física possuem sobre o corpo e especificamente buscou-se caracterizar o corpo a partir de uma visão antropológica e compreender a trajetória do corpo na história da Educação Física.

Foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa através de revisão bibliográfica e pesquisa documental. Para isto buscou-se autores que tratam da antropologia social, da história da Educação Física e das representações do corpo na Educação Física.

A seguir será feita uma abordagem do homem a partir de uma perspectiva antropológica que o entende como ser integrante de uma sociedade e que se molda de acordo com o universo no qual está inserido, criando símbolos, criando cultural e dessa forma construindo a cultura corporal.

Desenvolvimento e Discussão

São antigas as discussões sobre o homem como ser social e cultural na busca de entender sua existência na sociedade e cultura onde está inserido.

A Antropologia social entende o homem como um ser social e cultural, mas nem sempre se pensou o homem como parte da cultura e da sociedade.

Até o final do século XIX a Antropologia possuía um caráter evolucionista onde todos os homens eram considerados como integrantes da mesma espécie animal e que ao descobrir a origem da espécie seria possível explicar suas diferenças a partir de ritmos desiguais de desenvolvimento. Pensava-se que para entender essa diferença entre os vários tipos humanos era preciso ir despindo o homem de sua roupagem cultural até chegar ao ser natural, sem nenhuma influência cultural. (DAOLIO, 2009)

Assim, acreditava-se que os indivíduos ou sociedades mais desenvolvidas eram melhores que as outras.

A partir de descobertas arqueológicas foi possível afirmar que não existe um homem unicamente biológico destituído das influências culturais, ao contrário grande parte do seu desenvolvimento se deu por influência da cultura e de atitudes culturais, não existindo assim culturas superiores.

Em um contexto sociocultural, o homem é representante da existência humana sendo afetado por símbolos que são representados na religião, na profissão, na família e nos sentimentos; estes símbolos são expressos pelo corpo, portanto, o homem não existe sem corpo, o homem não existe sem símbolos.

É através da cultura que o homem tenta resolver seus problemas e perspectivar valores e, por meio dos símbolos e gestos pode-se identificar as várias culturas.

Diferente das outras espécies animais, o homem precisa criar mecanismos para sobreviver e se adaptar. Assim, ele desenvolve a cultura, adquirindo a bagagem necessária em termos de conceitos, valores, crenças e comportamento, que garantirão sua subsistência na sociedade e o caracterizarão como espécie humana.

Segundo Gomes (2006, p. 2),

> A história do corpo confunde-se com a história da filogênese humana, isto é, com a história do desenvolvimento da espécie. E reflete, de certo modo, a história social da humanidade. [...] Já a história contada pelo corpo, na ontogênese, no desenvolvimento do indivíduo, reproduz de certo modo a história da filogênese e incorpora o repertório de representações coletivas oriundas de uma determinada cultura num determinado intervalo de tempo, isto é: o corpo é histórico. Ele carrega consigo, na história do corpo individual de um determinado indivíduo, a história do corpo da humanidade, do corpo da espécie.

A historicidade do corpo faz com que nossos gestos se modifiquem e adquiram novas significações mediante novas experiências. É através desses gestos que somos capazes de formar a linguagem corporal.

Os gestos expressam nossa vida individual e coletiva, uma vez que o corpo humano atribui sentidos que se renovam a cada situação, não havendo uma palavra, um gesto humano, que não tenham significado. (MERLEAU-PONTY, 1999 apud MENDES E NÓBREGA, 2004, p. 130).

Assim, o corpo deve ser visto como ele tem sido vivenciado e expresso no interior dos sistemas culturais e alterado por eles ao longo dos tempos.

Sabemos da grande influência das dimensões biológica e técnica do corpo na Educação Física que até pouco tempo construía e talvez ainda construa sua ação pedagógica baseada no condicionamento físico e aperfeiçoamento das técnicas esportivas.

No século passado, a Educação Física no Brasil estava vinculada às instituições militares e à classe médica, determinantes na concepção da disciplina, suas finalidades quanto ao campo de atuação e a forma de ser ensinada.

Segundo Barbosa (2001), a Educação Física sofreu influência da pedagogia tradicional composta de uma mistura entre as teorias pedagógicas americanas e alemãs, caracterizando assim a Educação Física Higienista (predominante até 1930), e Educação Física Militarista (predominante de 1930 a 1945).

> Segundo Ghiraldelli (1994), a Educação Física Higienista acreditava ser capaz de "redimir o povo de 'seu pecado mortal, que é a ignorância', e que o leva às condições de deterioração da saúde". (p. 18); já a Educação Física Militarista, por sua vez, visava "a formação do 'cidadão-soldado', capaz de obedecer cegamente ao chamado da pátria". (apud BARBOSA, 2001, P. 50)

Assim, a Educação Física higienista tinha como objetivo construir um físico saudável e organicamente equilibrado, menos suscetível às doenças. A influência do militarismo possibilitou a entrada dos métodos militares da disciplina e da hierarquia para dentro da escola.

Havia também uma preocupação política e intelectual com a eugenia, com isso a Educação sexual foi vinculada à Educação Física que deveria incutir nos homens e mulheres a responsabilidade de manter a pureza da raça branca. (BRASIL, 2001) Essa preocupação se deu pelo medo da mistura entre a raça branca e os escravos negros.

Percebe-se que inicialmente a Educação Física era baseada na dimensão biológica promovendo a saúde e na dimensão política, preparando o indivíduo para servir a pátria, além de manter a pureza da raça branca.

No início deste século, a Educação Física sofreu influências da escolanovista, chamada por Ghiraldelli de Educação Física Pedagogicista (1945 a 1964). (BARBOSA, 2001; BRASIL, 2001). Esta enfatiza a necessidade de a Educação Física ser encarada como uma prática eminentemente educativa, com caráter apolítico, acima das contradições das classes. Assim, poderá "promover a Educação Física do homem brasileiro, respeitando suas peculiaridades culturais, físico-morfológicas e psicológicas" (LIBÂNEO, 1994, p. 19 apud BARBOSA, 2001, p. 53)

Em 1937, na elaboração da Constituição, a Educação Física é incluída como prática educativa obrigatória – não como disciplina curricular – e citava o adestramento físico como maneira de preparar a juventude para a defesa da nação e para o cumprimento dos deveres com a economia. Ainda nesse período, com o processo de industrialização, urbanização e o estabelecimento do Estado Novo, a Educação Física ganha novas atribuições: "fortalecer o trabalhador, melhorando sua capacidade produtiva, e desenvolvendo o espírito de cooperação em benefício da coletividade". (BRASIL, 2001, p.21)

Com a influência da escolanovista começa-se a pensar o corpo como sociocultural, entretanto essa dimensão não ganha força. Ainda se mantêm o desenvolvimento do físico em prol dos interesses políticos.

No período pós 2ª guerra, destaca-se o Método Natural Austríaco e o Método da Educação Física Desportiva Generalizada (Soares, 1992, p. 54 apud BARBOSA, 2001, p.53). Nesse sistema as aulas passam a ter como principal conteúdo de ensino e esporte.

A partir de 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as aulas de Educação Física passam a ser ocupadas pelo esporte e o processo de esportivização se contrapõe aos métodos de ginástica tradicional. (BRASIL, 2001)

Em Decreto de 1971, a Educação Física é considerada como "a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando".(BRASIL, 2001, p.22). A falta de especificidade no decreto manteve a ênfase na aptidão física, e a iniciação esportiva a partir da quinta série, tornou-se um dos eixos fundamentais de ensino, buscando novos talentos que representasse a pátria em competições internacionais.

Na década de 80 percebeu-se que o Brasil não se tornara potência olímpica e a Educação Física, que estava voltada para a escolarização de quinta a oitava séries, passa a priorizar o segmento de primeira a quarta e a pré-escola, passando o enfoque para o desenvolvimento psicomotor do aluno, tirando da escola a função de promover esportes de alto rendimento.(BRASIL, 2001)

Apesar da tentativa de mudar a visão biológica da Educação Física, a falta de especificidade favorece a esportivização enfatizando o desenvolvimento da aptidão física e posteriormente o desenvolvimento psicomotor, mas sempre representando a dimensão biológica do corpo.

A partir desse momento, passam a ser discutidas as relações entre Educação Física e sociedade à luz das teorias críticas da Educação. Há uma mudança no enfoque, ampliou-se a visão de uma área biológica enfatizando

> as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas, concebendo o aluno como ser humano integral. [...] abarcaram objetivos educacionais mais amplos (não apenas voltados para a formação de um físico que pudesse sustentar a atividade intelectual), conteúdos diversificados (não só exercícios e esportes) e pressupostos pedagógicos mais humanos (e não apenas adestramento). (BRASIL, 2001)

A articulação de algumas teorias psicológicas, sociológicas e filosóficas, tem possibilitado uma ampliação nos campos de ação e reflexão da Educação Física Escolar, que atualmente busca articular as múltiplas dimensões do ser humano.

Percebemos claramente que essa representação biológica e técnica do corpo foi construída ao longo da história da Educação Física por necessidades políticas e sociais de cada época, portanto, a própria Educação Física é uma construção cultural e representa a sociedade na qual está inserida.

O trabalho das dimensões cultural e social estão presentes a muito tempo na Educação Física, mas por não serem bem específicas perderam espaço para as dimensões biológica e técnica do corpo.

Apenas na década de 1980 é que se começa a refletir o corpo como social e cultural e a Educação Física como uma disciplina que está envolvida diretamente com tais dimensões através das práticas corporais.

Diferentes pesquisadores já vêm desenvolvendo estudos voltados às representações do corpo na formação de professores de Educação Física no sentido de compreendê-lo como sociocultural, entre eles encontram-se Daolio (2009), Lüdorf (2005), Simões (1998), Barbosa (2001). Apesar da diversidade dos cenários, dos sujeitos e das abordagens teórico metodológicas, destacaremos os estudos dos autores acima citados.

Em pesquisa realizada no ano de 1992 e publicada no livro “Da Cultura do Corpo”, Daolio (2009) busca compreender as representações dos professores de Educação Física sobre sua prática profissional e procura decifrar como eles constroem a noção de corpo que sustenta sua prática e conclui que os professores ainda têm uma concepção exclusivamente biológica do corpo e, portanto, anterior à cultura. Dessa forma, acreditam que os alunos chegam à escola sem possuir técnicas corporais e por isso devem ser-lhes ensinadas. Percebem as diferenças corporais, mas explicam essas diferenças em virtude da natureza do corpo e não das especificidades corporais.

Barbosa (2001) apresenta em seu livro “Educação Física Escolar: as representações sociais”, um estudo realizado por ele em 1997, que tinha como objetivo identificar e refletir sobre as representações sociais da Educação Física Escolar, formada pelos professores da disciplina e de seus respectivos alunos. Como resultado percebeu-se que os professores atribuem funções à Educação Física que oscilam entre o lazer, função recreativa, momento de descontração e a função de treinamento desportivo. A dificuldade de definição do papel da Educação Física Escolar é constatada também na fala dos alunos que a vêem com a função de formar indivíduos desportistas e também como momento de descontração, lazer. Confirmando a predominância da dimensão técnica do corpo.

Lüdorf (2005), em pesquisa para verificar de que forma professores universitários de Educação Física lidam, em suas práticas pedagógicas com os corpos de seus alunos

observou que o professor universitário de Educação Física, ainda guarda resquícios da herança biologizante e técnica da Educação Física, porém, alguns relatos mostram indícios de que discursos provenientes de referenciais teóricos das ciências humanas e sociais vêm sendo gradativamente incorporados à área de Educação Física.

Percebe-se por meio desses estudos que as dimensões biológica e técnica do corpo que se constituiu durante a história da Educação Física, ainda influenciam o agir pedagógico de alguns professores, mas que aos poucos essa visão está sendo modificada.

Já Simões (1998), buscando identificar a visão do corpo no discurso de docentes que atuam na formação profissional em Educação Física de Faculdades e Universidades Brasileiras, concluiu que os sujeitos participantes têm uma visão de corpo que ultrapassa a idéia reducionista de estrutura física, estética e perfeita, compreendendo o corpo como um sistema de relação consigo mesmo, com o outro e com o meio, independente do tempo e do lugar.

A pesquisa de Simões(1998) mostra uma visão diferente das anteriores e o corpo já vem sendo entendido como cultura corporal no processo de formação de professores de Educação Física, o que permitirá mudanças na ação pedagógica desses futuros profissionais.

Conclusão

A Antropologia possibilita a compreensão do homem como um ser sociocultural, que se expressa através de seu corpo por meio de gestos e símbolos cheios de individualidade e especificidades culturais que vão sendo adquiridas pelo corpo ao longo da vida e modificadas com a vivência de novas experiências, ou seja, o corpo é culturalmente construído.

A marcante influência das dimensões biológica e técnica do corpo na história da Educação Física ainda encontra-se presente na representação que os professores têm do corpo na Educação Física. Entretanto, é possível perceber que já ocorrem mudanças na representação do corpo no sentido de entendê-lo como uma construção cultural e consequentemente a Educação Física como cultura corporal. Essa mudança vem ocorrendo principalmente no processo de formação de professores de Educação Física. A falta de definições e especificidade da disciplina talvez contribua para as dificuldades de mudança nas ações pedagógicas aplicadas nas aulas de Educação Física Escolar.

Acredita-se que caminhos para que a Educação Física seja entendida como cultura corporal e assim levá-la a uma prática que trabalhe as dimensões propostas pelos

Parâmetros Curriculares Nacionais já vêm acontecendo, haja vista o grande interesse em se pesquisar o corpo no âmbito da Educação Física.

Referências

BARBOSA, Cláudio Luís de Alvarenga. **Educação Física Escolar: as representações sociais**. Rio de Janeiro: Shape, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. v. 7 Educação Física, Brasília: MEC, 1997.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 13 ed., Campinas, SP: Papirus, 2009.

GOMES, Antônio Maspoli de Araújo. As Representações Sociais do Corpo e da Sexualidade no Protestantismo Brasileiro. **Revista de Estudos da Religião** Nº 1, 2006, p. 1-38.Disponível em:< www.pucsp.br/rever/rv1_2006/p_gomes.pdf> Acesso em: 12.mar.2011.

LUDORF, S. M. A. Corpo e formação de professores de educação física. **Interface – comunicação, Saúde, Educação**, v. 13, n. 28, p. 99-110, jan./mar. 2009.

MENDES, M. I. B, de S.; NOBREGA, T. P. da. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. **Rev. Brasileira de Educação**. [online]. 2004, n.27, pp. 125-137. Disponível em: http://www.scielo.br/scieloOrg/php/reference.php. Acesso em: 27.jan.2011.

SIMÕES, Maria R. R. **Do corpo no tempo ao tempo do corpo: a ciência e a formação profissional em educação física**. Campinas, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 1998, 328 p. (Tese Doutorado)

A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS A RESPEITO DAS NOVAS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES: UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE FAMÍLIA PRESENTES NO DISCURSO DOS PROFESSORES E NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA

Suélen Cristiane Marcos.

Programa de Pós Graduação em Educação das Faculdades de Ciência e Tecnologia- UNESP- ssucris@hotmail.com - CAPES.

Resumo
Esta pesquisa tem a intenção de problematizar a concepção de família veiculada no discurso dos professores e nos livros didáticos de geografia e história, aprovados pelo PNLD, para as séries iniciais, do ensino fundamental, pois a despeito das inúmeras transformações que a família vem sofrendo tanto no que se refere a sua estrutura como na relação entre seus membros, o que tem predominado tanto na fala dos professores como nesses importantes recursos pedagógicos é a concepção da família nuclear, burguesa, idealizada, o que contribui para o estigma e preconceito sobre as famílias cuja estrutura difere desta. Em busca de obter conselhos sobre a forma mais adequada de trabalhar a temática família na sala de aula, assim como, compreender as opiniões, crenças e concepções dos professores e autores dos livros didáticos sobre o assunto, esta pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa e adota como procedimentos metodológicos a entrevista semi-estruturada e a análise documental.
Palavras-chave: família, concepção, educação.

Introdução

A instituição escolar é um importante órgão socializador, formador de identidade, de opinião e transmissor de juízos de valor. Assim sendo, esse projeto de pesquisa, surge da necessidade de se averiguar como essa instituição tem educado as crianças a respeito da família, num contexto histórico onde se aumenta cada vez mais o número de famílias monoparentais, homossexuais, adotivas, entre outras, que diferem, questionam e se contrapõem ao modelo nuclear.

Por meio de estudo bibliográfico sobre o tema pretendemos discutir a família como uma instituição histórica, cultural, sujeita as muitas transformações influenciadas por questões sociais, econômicas e psíquicas. Para tanto, a pesquisa está fundamentada nos trabalhos de Philippe Áries (1981), Engels Fredrichi (1985), Heloísa Szymansky (2003), Geraldo Romanelli (2003), entre outros.

De acordo com a natureza da investigação e os objetivos propostos optou-se por uma pesquisa qualitativa, pelo uso da técnica da entrevista semi-estruturada que será realizada com vinte e oito professores, das séries iniciais do ensino fundamental, mais precisamente, um de cada escola da rede municipal de ensino da cidade onde este estudo se realizará, com a intenção de obter conselhos sobre a forma mais

adequada de trabalhar a temática família na sala de aula assim como compreender as opiniões, crenças e concepções dos professores sobre o assunto, considerando que a fala de um individuo reflete o contexto histórico e social em que eles está inserido, assim como pode representar o grupo ao qual ele pertence.

Resgatar a concepção dos professores sobre a família é importante já que os professores são veículos ideológicos da escola e fundamentais no processo de constituição das crianças enquanto sujeitos, seu discurso sobre a família, afeta a concepção de família do aluno, dando lhe valor, pode também prejudicar seu relacionamento com alunos cuja família real não se encaixe na sua idealização.

Para a avaliação da concepção de família nos livros didáticos de Geografia e História, aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático, onde se verificou que comparecem com maior freqüência à temática família, além do fato de ser essas disciplinas as principais responsáveis pela compreensão da história do homem e do ambiente em que vive realizaremos uma análise documental, serão selecionados os livros didáticos escolhidos para serem usados nas séries iniciais do ensino fundamental pelas escolas públicas de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

O objetivo desta pesquisa é contribuir para a construção de uma visão crítica sobre como a escola tem trabalhado com o tema família. Com este propósito serão efetuadas comparações entre a fala dos professores e os conteúdos dos livros didáticos, serão sugeridas complementações nos livros didáticos, atentas as discussões atuais sobre o tema, tendo em vista a superação das possíveis lacunas e fragilidades encontradas nestes materiais. Por outro lado, a pesquisa busca dar visibilidade às propostas bem sucedidas, por parte da atuação dos professores assim como encontradas nos livros didáticos.

As transformações sofridas pela família ao longo do tempo.

Desde o seu surgimento na modernidade, até os dias atuais, é a concepção da família nuclear burguesa que predomina na mentalidade das pessoas, quando pensam na existência desse grupo, tanto no que se refere a sua estrutura (pai, mãe e filhos), quanto a sua funcionalidade (o estabelecimento de um vínculo de amor e cuidado entre seus membros), se constituindo um modelo fortemente enraizado e mais do que isso um “sonho” a ser conquistado por todos, estando intrinsecamente relacionada com a felicidade.

Essa família idealizada possui características bem definidas e permanentes. A primeira delas se refere a sua formação, que só pode acontecer de pleno acordo com os

valores morais e religiosos vigentes. Um homem e uma mulher por amor se unem mediante a uma cerimônia religiosa e civil, tendo como objetivos a serem alcançados a felicidade, a esperança de permanecerem juntos enquanto viverem e a procriação dos descendentes.

A divisão dos papéis e funções dos membros da família são pré-determinados e aceitos com naturalidade. O homem (marido e pai) é o responsável por prover todas as necessidades da família por meio do trabalho fora do lar. A mulher (mãe e esposa) tem como principal função à educação das crianças e além dela servir ao marido e a organização da casa. As crianças cabem apenas estudar e brincar felizes.

Interessantemente a idealização da família nuclear está livre de conflitos, os fatores históricos, sociais, políticos e emocionais não interferem na harmonia do lar.

Embora pareça difícil acreditar que essa família idealizada, no conjunto de suas características, possa um dia ter existido, ainda hoje ela se mantém aparentemente hegemônica, no que se refere a sua rígida estrutura, pai, mãe e filhos, o mesmo não pode ser dito sobre a questão do domínio, divisão de trabalhos e papéis que começaram a ser questionados com a entrada da mulher no mercado de trabalho, ocasionando uma instabilidade, uma maior flexibilidade nos relacionamentos familiares e uma constante renegociação dos projetos individuais e grupais que envolvem a família.

Durante um longo período da história, as pessoas mesmo a custo de sacrifícios permaneciam estruturadas de acordo com a família nuclear, as relações divergentes eram mantidas secretas em conseqüência do medo da punição. A punição evidentemente não era física, mas se referia à coesão social, o olhar reprovador, perca de relacionamentos, etc.O fato de ser vítima do preconceito contribuía para que o sujeito que se desviasse da norma se sentisse com um fracassado e culpado. Segundo Calderón e Guimarães (1994), isso acontece porque a família, sem dúvida, faz parte dos padrões culturais da nossa sociedade.

> [...] E como padrão cultural, faz com que a maioria das pessoas seja o próprio vigilante destinado a punir a violação das “normas” e “rituais” que fazem parte do processo de constituição de uma família. Assim, os membros de uma comunidade, mediante diversos mecanismos disciplinares vigiam e punem, constituindo-se nos olhos atentos e nos guardiões. (CALDERÓN; GUIMARÃES, 1994.p.26).

Embora o preconceito a respeito das novas configurações familiares ainda se mantenha fortemente estabelecido na sociedade, intensas mudanças sociais, econômicas e psicológicas, principalmente a partir da década de setenta permitiram

que as mesmas fossem saindo da clandestinidade e se tornando mais evidentes nos dias de hoje.

Um dos fatores que contribuiu para essas transformações foi à entrada da mulher no mercado de trabalho, a partir da necessidade econômica de aumentar a renda salarial da família. A independência financeira conquistada pelas mulheres mudou a sua posição dentro do lar, a mulher deixou de ser submissa ao marido e passou a ser á companheira com o direito a opinar e tomar decisões. Cuidar da casa e dos filhos passa aos poucos a deixar de ser só responsabilidade feminina para também ser masculina.

Assim sendo, a hierarquia envolvendo os diferentes papéis dentro da família foi perdendo a sua força o que consequentemente trouxe mudanças no vínculo afetivo existente entre os seus membros numa tentativa de se adequar a essa nova realidade doméstica.

O uso do anticoncepcional, que possibilitou a mulher decidir se quer ou quando ter filhos e os movimentos feministas, ao exigir a igualdade de direitos entre os sexos ajudaram na construção de uma nova concepção da mulher, tanto na família como na sociedade.

Essas mudanças ofereceram uma abertura cultural para que as inovações familiares ocorressem e as mesmas não pararam. Sarti (2003) ao estudar as mudanças ocorridas com a família na contemporaneidade, atribui às mesmas a perda de sentido da tradição e a exaltação da individualidade. Segundo essa autora, a tradição tem sido esquecida, deixada de lado pela primeira vez na história. Ao se valorizar a individualidade as relações familiares se tornaram conflitivas, porque os papéis não são mais pré-determinados como no modelo tradicional. Os indivíduos não estão mais submissos, o que acarreta uma permanente negociação entre os membros da família.

Pelo fato das pessoas não seguirem mais padrões e hábitos, são pressionadas a fazerem escolhas, com base na sua própria identidade e controle que se tem do próprio eu, o que gera conflitos internos. “Nas sociedades tradicionais, os indivíduos não tinham escolhas, mas não precisavam se revelar em cada uma de suas ações e hábitos. Eles não podiam escolher, mas tão pouco conheciam a angústia de ter que escolher, um fenômeno moderno”. (SARTI, 2003. p. 44).

Mesmo com todas essas mudanças lentas, processuais, porém reais na estrutura das famílias os profissionais, que trabalham ou têm que se envolver com as mesmas, geralmente apresentam dificuldades em aceitar e reconhecer os novos arranjos familiares, preferindo taxá-los como “anormais” e as famílias como “desestruturadas”. Isso

se agrava quando o profissional trabalha com crianças e adolescentes, se a criança tem dificuldades de aprender, se é violenta ou apresenta qualquer tipo de problema, a família "diferente" é logo culpabilizada.

Sobre isso Calderón e Guimarães escreveram:

> Na prática profissional, o trabalhador social se defronta com realidades que contestam o seu modelo de família sendo que na maioria das vezes ele não tenha elaborado, teoricamente, outros conceitos relativos a ela. (CALDERÓN; GUIMARÃES, 1994. p.31).

Os professores ao se relacionarem com as famílias de seus alunos, não estão livres de serem dominados pelos mais diversos preconceitos referentes às mesmas, o que interfere inclusive no seu relacionamento com os discentes, por isso, é necessário nos atentarmos para como a escola tem lidado com as diferentes formas de ser família.

A família e a escola.

Pelo exposto fica evidente que há motivos para se preocupar com a forma que a escola tem transmitido às crianças o que é família. Somos forçados a nos perguntar será que os professores estão preparados para lidarem com o fato de que muitos de seus alunos não possuem a família nuclear idealizada, ou são filhos de pais que estão se divorciando, faleceram e, portanto estão vivenciando mudanças significativas na estrutura familiar? Outros sequer conhecem a identidade dos seus pais biológicos.

A despeito das inúmeras transformações que a instituição familiar vem sofrendo tanto no que se refere a sua estrutura como nos vínculos estabelecidos entre seus membros, acredita-se que tem predominado nas concepções dos docentes assim como nos livros didáticos a concepção da família nuclear, burguesa, idealizada, o que contribui para o estigma e aumento do preconceito sobre as famílias cuja estrutura difere desta.

Na concepção de Barbosa e Andrade:

> Os modos como às famílias estão sendo representadas nos materiais pedagógicos não podem ser entendidos como meras descrições de algo que possa ser chamado de realidade. As representações criam as famílias que nomeiam, pois nenhuma identidade pode ser compreendida fora das representações. Desta maneira, ao mostrar determinadas representações esses materiais contribuem para a legitimação de um determinado modo de ser família [...]. (BARBOSA; ANDRADE, 2008. p.6.).

Pensamos que para a grande maioria dos profissionais da educação a concepção de família que possuem é a nuclear, colaborando para que os mesmos olhem seus alunos, cuja configuração familiar difere desta, com “desprestígio”.

Ao trabalhar com o tema família seria papel da escola julgar qual estrutura familiar é melhor para o desenvolvimento da criança? Defendemos que não, a escola deve trabalhar com a família vivida, cujas ações estão presentes no cotidiano de seus alunos, mesmo que ela não seja parecida com a família idealizada. Até porque a família nuclear por si só não é garantia de felicidade e segurança.

Segundo SOUZA (2006) ao invés de ficarmos preocupados em definir qual estrutura familiar é melhor para oferecer cuidado, devemos pensar em como esse cuidado pode ser oferecido por meio de famílias muito mais complexas que a nuclear. O mais importante é auxiliar as crianças e adolescentes a enfrentarem a transição da família nuclear para a pós-nuclear. Sobre isso a escola pode contribuir e muito ao valorizar e não negar a realidade de seus alunos.

A realidade comprova que não existe um modelo único e perfeito de família e sim uma instituição sujeita as muitas variações de acordo com o contexto histórico e cultural.

Assim sendo é compreensível que o professor sinta-se “confuso” e despreparado para educar as crianças sobre o que seria a família hoje. Essa insegurança faz com que os professores recorram ao seu modelo de família e ao livro didático, confiando a ele sua voz e o conhecimento.

Os livros didáticos são amplamente utilizados no Brasil e podem ser um excelente recurso pedagógico, desde que o professor não perca sua autonomia e criticidade sobre eles.

Pretendemos investigar qual é a concepção de família, única ou predominante, na fala dos professores e a que aparece nos livros didáticos, e como eles apresentam, se o fazem, as novas configurações familiares.

Partimos da premissa que tanto no discurso do professores como nos livros didáticos ainda predomine a concepção da família nuclear idealizada, e aqueles que incluem em sua discussão sobre família as novas estruturas o fazem de forma ineficiente, apresentado as diferenças como exceções. Se a mesma se mostrar correta, durante todo o tempo dessa pesquisa, a concepção familiar presente na escola se torna incapaz de englobar a realidade, pois define o que é normal, correto, saudável ao mesmo tempo em que rejeita toda e qualquer diferença, gerando constrangimentos nos alunos cuja estrutura familiar não pertença a este modelo.

Poucos são os livros didáticos em que as crianças são livres para expressarem a sua família, evidenciando os diversos arranjos familiares da atualidade. Além disto, é difícil encontrar nos livros didáticos situações que atualmente são comuns no cotidiano familiar, como por exemplo, a união de pais com diferença de idade. Com relação aos idosos, não são retratadas situações de abandono e doença, principalmente em consideração a uma população que está envelhecendo, como é comprovado pelas pirâmides populacionais relativas à faixa etária.

A escola ao apresentar aos alunos um modelo idealizado da família nuclear, que difere da real, pode confundir os mesmos, influenciando-os e transformando a concepção pessoal de família.

A família amada, mas que não é considerada a idealizada pela escola, se transforma num desvio, em uma anormalidade, gerando e fortalecendo estigmas e preconceitos a respeito das famílias pós-nucleares, não havendo espaço para uma reflexão crítica a respeito da história da família.

Acreditamos que para se descobrir a melhor forma de ensinar os alunos a respeito da família, assim como envolver as mais diversas estruturas familiares nas atividades da escola, além de investimentos na formação docente, é necessária uma análise meticulosa da fala dos professores sobre como trabalham com esse tema e dos materiais utilizados na escola, principalmente os livros didáticos.

Se a família é defendida por muitos autores como sendo uma instituição histórica, portanto sujeita as interferências sociais, econômicas, ideológicas e psicológicas não há porque não ensinar isto aos alunos claro de forma didatizada em respeito ao nível de desenvolvimento dos mesmos, até porque a concepção da criança pequena, que está ingressando no ensino fundamental sobre a família, está baseada na realidade, nas experiências familiares que possui.

No nosso prisma as crianças da atualidade, detêm uma concepção mais flexível e aberta em relação às diferentes formações familiares decorrência de estarem crescendo no momento histórico onde as transformações nos arranjos familiares são mais correntes e evidentes. A própria criança que não possui uma família pós-nuclear convive com outras crianças que possuem, conferindo-lhes naturalidade ao pensar que as famílias hoje são muito variadas.

Em concordância a isso Souza escreveu:

> As crianças e os jovens estão mais tolerantes em relação aos novos arranjos familiares. Para eles casamento já não é pra sempre e o amor conjugal é finito. A partir dos cinco anos, reconhecem e adotam vários tipos de vínculo- residencial, biológico, afetivo- para definir família:

> prepondera a idéia de proteção e o privilégio do vínculo afetivo. Configurações monoparentais, adotivas, homossexuais são reconhecidas como possibilidades "normais" dedutíveis de uma compreensão da família mais como processo do que como estrutura estática o que facilita a adaptação a novas situações. (SOUZA, 2006.p.54).

Em guisa de conclusão afirmamos, se a família mudou a escola também deve mudar a forma de educar as crianças a respeito dessa instituição, não se pode mais esperar que os alunos possuam um único modelo de família idealizado. É preciso reconhecer a multiplicidade de organizações, de valores, sentimentos, formas de educar e cuidar das famílias.

Deve-se se atentar para o fato de que os indivíduos fazem interpretações únicas, a respeito de sua família, porque grande parte da definição e compreensão da criança a respeito de seus membros familiares depende de suas experiências individuais, desejos, expectativas e fantasias inconscientes.

A escola tem um desafio pela frente, ao tentar por meio de sua prática se adaptar às exigências educacionais trazidas pelas novas configurações familiares.

Nesse sentido essa pesquisa por meio de seus resultados, será um auxílio para que as escolas possam trabalhar o conceito família de forma mais igualitária, flexível e aberta às diferenças, aproximando-se mais da realidade de seus alunos, não preocupada com um modelo, mas valorizando a forma de ser, organizar, relacionar de cada família, já que as transformações têm nos mostrado que o mais importante na família não é a sua estrutura mais o oferecimento de afeto e proteção para os seus membros.

Referências

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

NOSELLA, M.L.C.D. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. 4 ed. São Paulo: Moraes, 1981,p.181.

ANDRADE, S; BARBOSA, T. **Representações de família em livros utilizados nas séries iniciais.** Florianópolis: fazendo gênero 8- Corpo, Violência e poder, 2008.

CALDERÓN, A. I; GUIMARÃES, R. F. **Família: a crise do modelo hegemônico**. São Paulo: Cortez, 1994.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do estado.** Trad.de Leandro Konder. 10ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1985.

MELLO, S. L. Família: perspectiva teórica e observação factual. In: **A família contemporânea em debate**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003, p.51-60.

ROMANELLI, G. Autoridade e poder na família.In: **A família contemporânea em debate**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003, p.73-96.

SARTI, C.A. Família e individualidade: um problema moderno. In:**A família contemporânea em debate**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003, p.39-49.

SZYMANSKI, H. Teorias e teorias de família. In: **A família contemporânea em debate**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003, p.23-27.

SOUZA, M. R. Configurações plurais. In: **Revista mente e cérebro**. São Paulo: Duetto, 2006, p.52-55.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E SUA INSERÇÃO NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Nancy Okada, Caroline Kraus Luvizotto

Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado – Universidade do Oeste Paulista – Presidente Prudente/SP - nancy@unoeste.br

Resumo
O presente artigo consiste num levantamento bibliográfico com o intuito de compreender como se insere a educação profissional no contexto da organização escolar no Brasil. Primeiramente são apresentadas as reflexões acerca das terminologias sistema escolar, sistema de educação e sistema de ensino. Apresenta como o sistema de ensino se organiza em termos administrativos nas esferas federal, estadual e municipal, bem como os níveis de ensino, segundo a Lei 9.394/96 – Leis de Diretrizes e Bases da Educação: educação básica e educação superior. Discorre baseado na LDB/96, que a educação profissional se apresenta como uma modalidade de ensino dentre as quais fazem parte ainda a educação de jovens e adultos e a educação especial.
Palavras-chave: Organização Escolar. Níveis de Ensino. Modalidade de Ensino.

1 – Introdução

Compreender como se insere a educação profissional no contexto brasileiro pressupõe conhecer a dimensão ampliada da organização da educação escolar no Brasil, cujas reformas a partir do final do século XX, vêm atreladas aos acontecimentos mundiais em termos das modificações das relações de mercado, das revoluções tecnológicas, das mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais expressados pela globalização.

Na questão social, sobretudo na educação, tendo como foco a formação profissional demandada pela exigência de qualificação para enquadrar o trabalhador ao novo paradigma produtivo, trouxe como conseqüência a necessidade de reestruturar e organizar o sistema escolar, em vistas às políticas públicas para a democratização do acesso ao ensino e a ampliação dos estados, municípios e setores privados na participação da educação.

Neste sentido, objetivamos através deste estudo a compreensão de como a educação profissional é tratado dentro sistema educacional brasileiro, à luz da Lei 9.394/96.

2 – A Organização Escolar no Brasil

Para o entendimento acerca de sistema escolar, tomaremos como referência as reflexões de Dias (2004, p. 128), que traça um paralelo nas conceituações sobre o sistema escolar, sistema de educação e sistema de ensino.

> O sistema escolar é um sistema aberto, que tem por objetivo proporcionar educação. A rigor, ele cuida de um aspecto especial da educação, ao que se poderia chamar escolarização. A educação proporcionada pela escola assume um caráter intencional e sistemático, que dá especial relevo ao desenvolvimento intelectual, sem contudo, descuidar de outros aspectos, tais como o físico, o emocional, o moral, o social. Originariamente a escola foi criada para cuidar do desenvolvimento intelectual, vendo-se forçada a atender aos demais aspectos da educação, por razões de ordem social – a sociedade vem exigindo sempre mais da escola – e por razões de ordem lógica – a educação é um processo integral, não podendo desenvolver-se sem setores isolados.
>
> Mas a educação entendida em seu sentido pleno realiza-se através de uma multiplicidade de agências sociais e não apenas através da escola. Por esta razão, parece-nos conveniente, para fins de exposição, denominar escolarização a educação dada na escola. Por isso mesmo, preferimos dizer sistema escolar, a sistema de ensino ou sistema de educação. *Sistema de educação* é expressão ampla demais; confunde-se com a própria sociedade, pois teria de englobar todas as agências sociais que educam: família, clubes, empresas, grupos informais, pessoas, escolas etc. *Sistema de ensino* seria expressão com amplitude intermediária e teria de abranger , além das escolas, também outras instituições e pessoas que se dedicam à educação sistemática: catequistas, professores particulares etc. *Sistema escolar* compreende uma rede de escolas e sua estrutura de sustentação.
>
> Na verdade, não existe muita consistência no uso destas expressões e todas têm sido empregadas para designar a mesma realidade. [...] Fica, no entanto, a ressalva de que “sistema de ensino” é a forma que tem recebido maior número de adeptos e a que tem sido consagrada na legislação, inclusive da Lei nº 9394/96.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 235) por sua vez argumentam que embora a utilização dos termos sistema e estrutura têm sido empregadas como sinônimos, “referindo-se ambos a um conjunto de elementos, o último não apresenta o requisito da intencionalidade, da coerência, nem elementos articulados entre si”. Segundo o autor, o “sistema de ensino” da quais as leis educacionais se refere, limita-se ao sentido administrativo, tendo o conjunto de instituições de ensino submetido apenas às mesmas normas e legislação sem, contudo, “constituírem uma unidade ou primarem por seu caráter coletivo”, não podendo neste caso ser um todo organizado de forma sistemática.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei Federal 9394/96, trata em termos da organização administrativa o “sistema de ensino” nas esferas níveis federal, estadual e municipal.

Conforme cita Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 242) o sistema federal de ensino mantém as seguintes instituições sob responsabilidade da União:

a) Universidades federais;

b) Instituições isoladas de ensino superior;
c) Centros federais de educação tecnológica (Cefets);
d) Estabelecimentos de ensino médio;
e) Escolas técnicas federais e agrotécnicas;
f) Escolas de ensino fundamental e médio vinculadas às universidades (colégios de aplicação);
g) Colégio Pedro II;
h) Instituições de educação especial.

Sendo o órgão maior do sistema federal de educação, o MEC possui em sua administração como órgão colegiado, o Conselho Nacional de Educação (CNE) que possui atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao ministro do Estado da Educação.

Além disso, mantém sob a sua subordinação as secretarias diretamente ligadas ao ministro de Estado: Secretaria de Educação fundamental (SEF), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), Secretaria de Educação à Distância (SEED), Secretaria de Educação Superior (Sesu), Secretaria do Programa Nacional de Bolsa-Escola e por fim, Secretaria de Educação Especial (SEE) à qual de vinculam o Instituto Benjamim Constant e Instituto Nacional de Educação de Surdos, respectivamente responsáveis pela educação de deficientes visuais e auditivos. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 243).

A LDB/96 prevê ainda em seu art. 8º, que a "União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino". Assim, cabe também aos Estados proporcionar o acesso à educação e autonomia para legislar sobre os estabelecimentos do sistema de ensino sob sua jurisdição, através das Secretarias Estaduais da Educação, dos Conselhos Estaduais de Educação e das Delegacias Regionais de Educação.

Os sistemas estaduais de ensino assim como a do Distrito Federal, mantêm além das unidades de ensino fundamental e médio, as universidades estaduais na grande maioria dos estados da federação.

Já os sistemas municipais, cujas possibilidades de atuação no campo da educação foram proporcionadas pela Constituição Federal de 1988, não possuem competência para legislar sobre os seus organismos de ensino.

Compete aos sistemas municipais o atendimento da educação infantil através das creches e pré-escolas e prioritariamente a educação fundamental, conforme o art. 11º, inciso V da Lei 9394/96:

> oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental permitido a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

A educação formal oferecida pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, são estabelecidas, segundo a LDB/96, em níveis e modalidades basicamente constituídas da: educação básica, abrangendo a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e da educação superior.

A educação infantil, inovação que aparece na Constituição Federal de 1988, é assumida na legislação como um dever o Estado e incumbência dos municípios, e compreende a etapa de escolarização que vai até o seis anos de idade.

A LDB/96 em seu art. 29º define como finalidade da educação infantil, "o desenvolvimento integral da criança até o seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade".

A educação infantil deverá ser oferecida em estabelecimentos como creches para crianças até os três anos de idade e pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

O ensino fundamental, estabelecida como etapa obrigatória da educação básica, constitui como objetivo, segundo a LDB/96, "a formação básica do cidadão", mediante:

> I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
> II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
> III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
> IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

O ensino médio, última etapa da educação básica, constitui o ciclo de estudos de no mínimo três anos, desvinculando, de acordo com a nova LDB "a obrigatoriedade de habilitar para o trabalho, formando profissionais, algo que passou a ser facultativo". (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 257).

Não obstante a desvinculação da obrigatoriedade da formação para o trabalho, além da formação propedêutica destinado à preparação para o ensino superior, a formação profissional é referenciada na LDB/96, com destaque ao tratamento eqüitativo

entre as modalidades de ensino médio no que se refere ao prosseguimento de estudos, conforme os parágrafos 2º, 3º. e 4º. Do art. 36º. da referida lei:

> § 2º. O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.
> § 3º. Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.
> § 4º. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderá ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 257) complementam ainda, baseados em documentos oficiais que expressam as competências e habilidades esperadas do estudante do ensino médio, que além das concepções propedêutica e técnica, o ensino médio contempla a dimensão humanística e cidadã que não se limita à formação para a universidade e o ensino técnico, "mas compreende as duas – que se constroem e reconstroem pela ação humana, pela produção cultural do homem cidadão –, de forma integrada e dinâmica", ou seja, para o preparo do exercício da cidadania.

A educação superior é formada, segundo a LDB/96, por um sistema compostos dos cursos dos cursos seqüenciais, cursos de graduação, de pós-graduação, e de extensão.

O acesso aos cursos de graduação é mediante a um processo seletivo eleito pela instituição de ensino como forma de ingresso, cujos candidatos possuam concluídos o ensino médio.

Os cursos de pós-graduação compreendem os cursos de especialização, mestrado, doutorado, aperfeiçoamento e outros, cujo requisito é o diploma do curso de graduação reconhecido e obtido em instituições de ensino credenciadas, público ou privada.

No art. 43º da LDB/96 prevê como finalidade da educação superior:

> **I -** estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
> **II -** formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
> **III -** incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
> **IV -** promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o

> saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
> **V -** suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
> **VI -** estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
> **VII -** promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

No que concerne às instituições de ensino que oferecem este nível de ensino, consubstanciado no Decreto 3860/01, classificam em instituições públicas e instituições privadas, podendo ser organizadas academicamente em universidades, centro universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores.

Além da estrutura didática do sistema de ensino em níveis básico e superior, a Lei 9.394/96 prevê ainda três modalidades de educação: a educação de jovens e adultos, educação especial e a educação profissional.

A educação de jovens e adultos vem atender a demanda daqueles que, não concluídos os estudos no ensino fundamental e médio em idade escolar, possam obter a conclusão através dos cursos e exames supletivos, respeitados as condições de idade maiores de 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio.

A educação especial, segundo a Lei 9.394/96, é tratada em capítulo específico, entendida aqui como a modalidade escolar para os indivíduos portadores de necessidades especiais, abrangendo como características dessas necessidades os subdotados e os superdotados e ofertados preferencialmente na rede regular de ensino.

A educação profissional, referida no art. 39º da Lei 9.394/96 como “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, destina-se a desenvolver aptidões do indivíduo em toda a extensão da idade profissionalmente produtiva, cujo desenvolvimento deverá ser articulado com o ensino regular ou por “diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”.

A educação continuada em referência no artigo é ratificada por Moreira (2004, p.170) que destaca:

> Aqui está presente a idéia da educação permanente ou da educação continuada, em que o indivíduo nunca encerra o seu aprendizado; ao contrário, constrói, reconstrói, modifica e amplia continuamente a sua educação geral e formação profissional para atender às pressões e

> condicionamentos de um mundo profissional em contínua mudança tecnológica.

Apresenta-se em três níveis: básico, técnico e tecnológico e destina-se aos alunos matriculados no ensino fundamental, médio ou superiores ou egressos desta formação, como também ao trabalhador em geral, jovem ou adulto.

O nível básico constitui-se na modalidade de ensino não sujeita à regulamentação curricular tendo, portanto, uma duração variável. Já os de nível técnico possuem organização curricular própria e podem ser oferecidos por módulos de caráter terminativos, conferindo certificado de qualificação profissional. O diploma de nível técnico é obtido através das certificações de uma habilitação profissional. Os cursos de formação profissional de nível superior, destinados aos egressos do ensino médio conferem o diploma de tecnologia, permitindo ainda o acesso a qualquer tipo de pós-graduação.

3 – Considerações Finais

Ao visualizar de forma sistêmica da organização escolar vigente no país, constatamos as modificações pela qual passou a educação nacional a partir na Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Verificamos a inserção da educação profissional com uma modalidade de ensino, não se confundindo, portanto, com os níveis de ensino definido pela referida lei como básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio) ou superior.

A compreensão exata de como se processa a escolarização do indivíduo, faz com que possamos estabelecer a função de cada fase do processo, bem como as responsabilidades a eles inerentes, desde a construção dos projetos pedagógicos e em conseqüência dos currículos, dos papéis das escolas e dos docentes.

Faz ainda com que percebamos as competências atribuídas à cada esfera da administração pública, federal, estadual e municipal na área da educação, permitindo a tomada de consciência para cobramos que as políticas públicas sobre esta matéria sejam cada vez mais aperfeiçoadas.

Referências

BRASIL. **Lei de diretrizes de bases da educação nacional**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf, acesso em 10/mar/2011.

BRASIL. **Decreto 3860/01**. Disponível em: http://www.unitins.br/portal/legislacao/Recredenciamento/DECRETO%20N%C2%BA%203.860,%20de%209%20de%20%20julho%20de%20%202001.pdf, acesso em 29/mar/2011.

BRASIL. **Decreto 2406/97**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2406_97.pdf, acesso em 29/mar/2011.

DIAS, J. A. Sistema Escolar Brasileiro. In: MENEZES, J.G.C. et al. **Estrutura e funcionamento da educação Básica**: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação Escolar**: políticas, estruturas e organização. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2009

MOREIRA, R. A Estrutura didática da educação básica. In: MENEZES, J.G.C. et al. **Estrutura e funcionamento da educação Básica**: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson, 2004.

A ESCOLA PÚBLICA E SEUS ALUNOS NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE REGENTE FEIJÓ - SP.

Mônica Almeida Cabrera, Yoshie Ussami Ferrari Leite (orientadora).

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP – Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT – Campus de Presidente Prudente; Departamento de Educação; monicacabrera@hotmail.com; Apoio: PIBIC/CNPq.

Resumo
Considerando o estudo das representações sociais dos professores como essencial à reflexão acerca da complexidade que envolve o seu trabalho nossa pesquisa objetivou a identificação e o aprofundamento das representações sociais dos professores da rede municipal de ensino de Regente Feijó-SP acerca da escola pública e seus alunos. Para tanto, utilizamos o método de evocação de palavras a partir do *software* EVOC. Na análise das representações verificamos que os professores atribuíram aspectos positivos à escola e aos alunos ideais, entretanto, em relação à escola e os alunos de hoje as características foram negativas. Para o aprofundamento dessas representações realizamos entrevistas semi-estruturadas que nos permitiram constatar que os professores responsabilizam às famílias dos alunos, aos alunos, à escola e a si próprios por essa caracterização negativa. Porém, ressaltamos que embora os professores reconheçam as dificuldades inerentes a seu trabalho, eles também afirmam ser possível trabalhar nessa escola e com seus alunos.
Palavras-chave: Representações Sociais; Formação de Professores; Escola Pública.

1. Introdução e Justificativa

Este trabalho apresenta os resultados obtidos a partir de uma pesquisa de iniciação científica, finalizada em 2010, e que procurou estudar as representações sociais sobre escola pública e aluno da escola pública dos professores da rede municipal de ensino de Regente Feijó-SP.

Com a obrigatoriedade do ensino fundamental público no Brasil, houve uma considerável expansão em relação ao número de alunos que estas instituições passaram a abrigar. Porém, o aumento no número de vagas não foi relativo a uma melhoria qualitativa no ensino (LEITE, DI GIORGI, 2004). O que muitas pesquisas apontam é que os professores que trabalham nessas escolas não tiveram um preparo inicial que lhes desse suporte suficiente para realização de seu trabalho.

Atualmente o profissional da educação se depara com alunos e com uma realidade totalmente diferente e repleta de desafios. Esta situação isso requer que o papel do professor e da escola pública seja ressignificado.

Diante dessa problemática quanto ao processo de formação inicial dos professores podemos pensar sobre o conceito de profissional crítico reflexivo como um dos meios de solucionar essa questão. Acreditamos que, sendo o processo reflexivo

uma formação por toda a vida, a formação de professores precisa contemplar esse aspecto, fomentar nos futuros professores o ato de refletir para que estes possam instigar também seus alunos a tornarem-se pessoas reflexivas (ZEICHNER, 1993).

De acordo com Monteiro (2008, p. 190) "O processo de reflexão sobre o cotidiano escolar permitiria o (re) conhecimento da escola, das representações, das dificuldades e, ainda, o seu crescimento profissional."

Assim, é necessário refletir acerca das representações sociais dos professores com relação ao seu ambiente de trabalho, ou seja, a escola pública; bem como sobre sua clientela, o aluno da escola pública, uma vez que o que os professores pensam a respeito de ambos pode influenciar significativamente seu trabalho, suas ações.

Conforme Abric (2001) uma representação é construída por informação, idéias, crenças e atitudes a respeito de um objeto. É um mecanismo que rege as relações e as ações dos sujeitos, que determina em suas práticas e em seu comportamento.

De acordo com Jodelet (2001, P.17):

> Além de nos ajustar ao mundo à nossa volta, precisamos saber como nos comportar, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se apresentam: é por isso que criamos representações [...] Elas nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva.

Nesse sentido, as representações sociais que os profissionais da educação têm sobre determinado objeto (seu próprio papel; as pessoas com as quais trabalha; as pessoas para quem se destina seu trabalho) podem o influenciar diretamente, visto que tal representação pode se constituir em elemento favorável ou desfavorável para a realização de um trabalho de qualidade direcionado a clientela da escola pública atual.

A ideia apresentada por Rosenthal Jacobson (1983) sobre as "profecias auto-realizadoras" também nos permitem refletir a respeito das expectativas dos professores com relação a seu ambiente de trabalho e às pessoas a quem direciona suas ações. Na medida em que o professor tem baixa expectativa sobre seu ambiente de trabalho e sobre seus alunos poderá estar influenciando também de maneira negativa para a realização de um trabalho de qualidade.

Por fim é possível dizer que as representações sociais se constituem como aspectos relevantes para o estabelecimento de ações favoráveis ou desfavoráveis em relação ao objeto. Sendo assim, as atitudes daqueles que representam determinado objeto podem viabilizar ou não meios para a construção de práticas pedagógicas que

levem à formação efetiva de todos dos alunos, o que justifica a importância de se pensar sobre as representações sociais no campo educacional.

Diante disso, entendemos ser imprescindível refletir sobre a complexidade do ser professor na escola pública atual frente aos alunos que a ele tiveram acesso a partir do processo de democratização do ensino, tendo em vista a grande importância do profissional docente para a construção de uma escola de qualidade para todos.

2. Objetivos

Nesse sentido, a presente pesquisa teve como objetivos:

- Investigar as representações sociais dos professores da rede municipal de ensino de Regente Feijó-SP acerca da escola pública, bem como de aluno da escola pública;
- Aprofundar os dados coletados sobre as representações da escola pública e de seus alunos.

3. Metodologia

O estudo se desenvolveu tendo por base a abordagem qualitativa, a qual considera os dados obtidos a partir do contato com os sujeitos envolvidos nas situações que se pretende estudar. Conforme Bogdan e Biklen (1994, p.47):

> A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Na primeira fase da pesquisa coletamos os dados sobre representações a partir de um questionário utilizando o método de evocação de palavras que foi aplicado junto a 33 professores da rede municipal de ensino de Regente Feijó-SP. Para tabulação das palavras foi utilizado o software EVOC que elenca as palavras mais evocadas e significativas para análise das representações sociais.

Posteriormente realizamos o estudo a respeito de temas significativos à nossa pesquisa. O aprofundamento das representações sociais diagnosticadas no primeiro momento da pesquisa foi realizado a partir de entrevistas semi-estruturadas com seis questões abertas sobre escola pública e aluno da escola pública junto a uma amostra de 12 professores daqueles 33 que participaram da primeira fase da pesquisa.

Dentre a gama de procedimentos que poderiam ser adotados para a coleta de dados numa abordagem qualitativa optamos pela entrevista semi-estruturada. Pensamos

que esse tipo de instrumento é essencial uma vez que nos permite, através de um roteiro não elaborado rigidamente obter as informações necessárias à pesquisa. Conforme apontam Ludke e André (1986, p.33-34):

> [...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influencia recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém, e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista [...]

Por fim, os dados obtidos por meio da entrevista foram transcritos, tabulados e analisados sob a perspectiva da análise de conteúdo, baseando-nos na autora Franco (2008).

4. Resultados e Discussão

Ao utilizar a expressão **"escola ideal"** os 33 professores de Regente Feijó-SP que participaram da pesquisa responderam com uma freqüência maior a palavra **aprendizagem,** esta compõe o núcleo central. Já o sistema periférico é composto por elementos como: **compromisso, professor, amor, disciplina, equipe e responsabilidade.**

A respeito da **"escola pública de hoje"** temos como núcleo central a palavra **indisciplina** enquanto que o sistema intermediário é composto pela palavra desinteresse e o sistema periférico composto pelos **elementos desvalorizada e família**.

Ao comparar as representações sociais dos professores referentes a **"escola ideal"** percebemos que esta é vista de uma forma positiva enquanto que a **"escola pública de hoje"** é, em sua maioria, caracterizada com atributos negativos.

Quanto às palavras evocadas a respeito da expressão **"aluno ideal"** elas relacionam-se a uma imagem de um aluno **interessado e participativo**. Esta Representação Social contém em seu sistema intermediário o elemento **educado**, e em sistema periférico elementos como **atencioso, comprometido, disciplinado, motivado, responsável, criativo, respeitador.**

Em relação aos **"alunos reais da escola pública"**, o núcleo central é composto pela palavra **"indisciplinado"**. O sistema intermediário é composto por **desmotivado, irresponsável, desinteressado e carente.**

Ao comparar as representações sociais dos professores referentes ao **"aluno ideal"** percebemos que eles foram relacionados apenas a características positivas,

enquanto que o **“aluno da escola pública de hoje”** é caracterizado apenas com atributos negativos.

De acordo com a profecia auto-realizadora de Jacobson e Rosenthal (1981) pode haver uma relação entre as baixas expectativas dos professores em relação aos alunos e o fracasso de sua aprendizagem. Dessa forma as representações sociais negativas que os professores de Regente Feijó-SP apresentam em relação aos seus alunos podem prejudicar o sucesso do seu trabalho.

Para o aprofundamento dos dados sobre as representações sociais contamos com a participação de uma amostra de 12 professores dos 33 que participaram da primeira parte da pesquisa. Nesta fase, foi realizada entrevista semi-estruturada com seis questões abertas sobre escola pública e seus alunos para aprofundar os dados coletados.

A partir dos dados relacionados às representações sociais percebemos que, embora na primeira fase da pesquisa as professoras tenham atribuído características negativas à escola e aos seus alunos, na fase de aprofundamento constatamos que as falas das professoras deixam claro que, ainda sendo a escola e seus alunos caracterizados de maneira fortemente negativa é possível realizar um trabalho de qualidade nesta ambiente e com essa clientela.

Porém, ao mesmo tempo em que as professoras ressaltam essa possibilidade de desenvolver seu trabalho diante de tantos problemas elas tendem a apontar a existência desses problemas em primeiro lugar à família, no sentido de que os pais não estão ausentes do ambiente escolar por conta do trabalho; o não acompanhamento dos filhos no espaço familiar também por motivos de trabalho; ou ainda os problemas socioeconômicos que atingem as famílias e que influenciam significativamente a escola. Uma das categorias que transparecem essa idéia é a seguinte: “**Porque a família está ausente, desestruturada, não dá suporte, alicerce, não acompanha seus filhos e não se interessa pelo que eles estão aprendendo”,** diante disso, Almeida (1999), aponta que a responsabilidade pela educação não é exclusiva da escola e que as famílias dos alunos, assim como os governantes, os pesquisadores das universidades tem um importante papel a desempenhar para que se construa uma escola de qualidade.

Em seguida responsabiliza-se os alunos afirmando que as suas características, desmotivados, indisciplinados, desmotivados e carentes são forte influencias para o desenvolvimento do trabalho do professor. Esta responsabilização dos alunos pode ser contemplada em uma das categorias elaboradas: **“Porque a criança está carente afetivamente e apresenta a indisciplina como uma forma de obter a atenção do adulto (professor)”.** Embora compareça essa visão negativa, é preciso que os docentes

sempre tenham em mente que o seu papel, dentre outros fatores engloba a valorização destes alunos das classes populares que conquistaram seu direito à educação (GHEDIN; LEITE E ALMEIDA, 2008).

As professoras apontam ainda fatores ligados à escola, por exemplo, a falta de estrutura física, falta de recursos e materiais, como elementos diretamente ligados ao trabalho do professor podendo exercer influência sobre o mesmo. A esse respeito, uma das categorias criadas foi: **"Porque falta material, estrutura na escola e espaço para tentar resolver um pouco da indisciplina".** Podemos constatar que as professoras apontam a necessidade de espaço físico e materiais que são elementos importantes para se obter sucesso no processo de ensino-aprendizagem e que segundo elas, se constituem em aspectos favoráveis para a superação da indisciplina.

Por fim, as docentes atribuem a si próprias a responsabilidade pela caracterização da escola e do aluno tal como foram apontados. É interessante ressaltar que as docentes citam fatores preponderantes como meios de realizar um trabalho na escola real com os alunos reais. Uma das categorias é a seguinte: **"O professor e a escola não estão preparados para receber os alunos de hoje"**. Esta categoria incide sobre a formação dos professores que não estaria preparando os professores para realizar o seu trabalho no contexto da escola pública de hoje. Ao discutir sobre a formação inicial dos professores Ghedin, Leite e Almeida (2008) afirmam que esta formação não está oferecendo as condições para o desenvolvimento de diversas capacidades e habilidades necessárias ao professor de hoje.

As professoras pesquisadas reconhecem que muitas vezes não estão preparadas para receber os alunos reais, porém, destacam que é possível trabalhar com esses alunos levando em conta seu desenvolvimento; conhecendo a realidade em que está inserido; aproximando as famílias do ambiente escolar; trabalhando em equipe; buscando aperfeiçoamento; procurando levar coisas novas para a sala de aula; motivando e incentivando os alunos etc. Dentre as categorias elaboradas a partir do questionamento sobre a possibilidade de se trabalhar nessa escola real com os alunos reais destacamos algumas:

Ao analisar esta categoria: **"Conhecendo e considerando a realidade da criança/família; falar a língua da criança, se mostrar interessado pelos alunos"** podemos perceber que os professores ressaltam a necessidade de se trabalhar levando em conta a criança, sua família, seu contexto, suas condições. Acreditamos também ser imprescindível ter claro a quais sujeitos estamos dirigindo nossas ações, só assim poderemos oferecer uma educação que atenda as reais necessidades desse público.

Outra categoria que consideramos relevante dentre as demais: **"Procuro estar bem preparada, segura, mostrando-me capaz, confiante e versátil"**. Com relação a esta categoria, concluímos que assim como a baixa expectativa com relação ao aluno pode influenciar negativamente o seu desenvolvimento escolar, a baixa expectativa do professor a respeito de si mesmo também pode ter o mesmo efeito. Desse modo, é essencial que o professor tenha confiança, segurança em si para realizar um trabalho de qualidade.

A partir da análise dos dados expostos, foi possível perceber que, embora no processo em que diagnosticamos as representações sociais das professoras elas tenham atribuído à escola pública atual e aos seus alunos características negativas, na fase de aprofundamento através das entrevistas as docentes afirmaram que é possível realizar um trabalho nesta escola real, onde existe indisciplina, desvalorização e ausência da família; e com seus alunos caracterizados como indisciplinados, desmotivados, desinteressados e carentes. Isso demonstra o comprometimento e a compreensão que essas profissionais têm acerca da importância e da complexidade de seu trabalho.

5 - Conclusão

O processo de democratização de ensino proporcionou a abertura da escola pública para uma maior parcela da população, principalmente as classes menos desfavorecidas aumentando significativamente o aumento no número de vagas. Porém, esse aumento no número de atendimentos não significou a melhoria do ensino ministrado nas escolas.

Diante disso, e acreditando na necessidade de colaborar efetivamente para a existência de uma escola de qualidade para todos, apontamos o estudo sobre representações sociais como essencial para pensarmos a respeito da escola pública que queremos, dos alunos que queremos formar, a quem dirigimos nossas ações. Portanto, realizamos esta pesquisa a fim de tratar do tema representações sociais, uma vez que este é crucial para o desenvolvimento de nossas atitudes enquanto educadores.

A partir da análise dos dados expostos, foi possível perceber que, embora no processo em que diagnosticamos as representações sociais das professoras elas tenham atribuído à escola pública atual e aos seus alunos características negativas, na fase de aprofundamento através das entrevistas as docentes afirmaram que é possível realizar um trabalho nesta escola real, onde existe indisciplina, desvalorização e ausência da família; e com seus alunos caracterizados como indisciplinados, desmotivados,

desinteressados e carentes. Isso demonstra o comprometimento e a compreensão que essas profissionais têm acerca da importância e da complexidade de seu trabalho.

6. Referências

ABRIC, J. C., O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D (Org) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Uerj, 2001, p. 155 – 172.

ALMEIDA, M. I. **O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional.** 1999, São Paulo. Faculdade de Educação/ USP. Tese de doutorado- cap.1.

BOGDAN, R. C. BIKLEN, S.K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. **Coleção ciências da educação**, Porto: Porto Editora, Universidade de syracuse, 1994.U.S.A; p.134-139.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D (Org) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Uerj, 2001, p. 321 – 341.

GUEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de.;LEITE, Y. U. F. A formação de professores nos cursos de licenciatura: caminhos e descaminhos da prática. In: GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. **Formação de Professores**: Caminhos e descaminhos da Prática. Brasília: Líber Livro, 2008. p. 23-51.

JODELET, D. **Representações sociais: um domínio em expansão**. Rio de Janeiro: Ed uerj. 2001, p.17- 44.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Temas Básicos de Educação e Ensino.v.2, São Paulo: EPU, p.32-39, 1986.

LEITE, Y. U. F.; DI GIORGI, C. A. G. Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor: alguns apontamentos. **Santa Maria**, v.29, n.2, p.135-145, 2004.

MONTEIRO, M. I. Representações e dificuldades do trabalho pedagógico de professoras que frequentam os cursos de formação**. Nuances:** Estudos sobre Educação*.* Presidente Prudente, v. 15, n. 16, p.187-205 jan./dez, 2008.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L.; **Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos.** In: PATTO, M. H. S. (Org.) Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981, Reimpressão 1983, p. 258-295.

ZEICHNER, K. M. **El maestro como profesional reflexivo**. In: Cuadernos de Pedagogía. n.220, Madrid, 1993. p. 44-49.

A INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL HOJE: ENSINAR É UMA ARTE

Agrazielle Ferreira Galvão, Caroline Kraus Luvizotto

Mestrado em Educação-Unoeste/Presidente Prudente) agrazielle.fg@terra.com.br, Orientadora. Mestrado em Educação-Unoeste/Presidente Prudente) Carol.luvizotto@unoeste.br

Resumo
Este artigo descreve a atuação da gestão escolar na busca por mudanças organizacionais a fim de proporcionar um ensino de qualidade aos alunos. Aprofundar-se-á os estudos acerca de novas tecnologias no ambiente escolar, soluções inovadoras na gestão e processo de ensino-aprendizagem até que ponto a gestão escolar influencia o desenrolar e o cotidiano de uma escola, além de investigar a cerca do desenvolvimento dos alunos quando se tem uma gestão educacional de qualidade. Questionar-se-á ainda o papel do diretor e sua rotina a qual está cada vez mais complexa diante da necessidade de executar diferentes gestões, seja de espaço, recursos financeiros, de questões legais, da interação com a comunidade, assim como das relações interpessoais envolvendo funcionários, professores e familiares. Busca o entendimento do papel da sociedade e da família no processo educacional. Inicialmente um pré-projeto de mestrado em educação, com sua reestruturação para um artigo.
Palavras-chave: Instituição Educacional, Educar.

1. Introdução

Ao se pensar em educação, entende-se que esta seja uma das fontes mais importantes do desenvolvimento humano e é dona de uma considerável parte das relações humanas, que são peças fundamentais na realização comportamental (SILVA, 2006).

Antigamente, eram os pais que comandavam toda a educação dos filhos e exerciam sua máxima autoridade sobre esses, os quais acompanhavam os adultos em todas as suas atividades. Era comum ver crianças aprendendo o trabalho dos pais; estudar não era o mais importante (SILVA, 2005).

A partir da Idade Média, surgiu a escola que tinha a responsabilidade de educar. Algumas pessoas se especializaram na tarefa de ensinar e então, alguns locais específicos para isso foram construídos.
No princípio, a escola era apenas para as elites e ensinava a cultura da aristocracia e conteúdos religiosos. A escola aqui buscava disseminar uma visão burguesa de mundo e sociedade, a fim de garantir a consolidação da burguesia industrial como classe dominante. As crianças mais simples recebiam educação em seus próprios lares, principalmente, educação para o trabalho e religiosa (SILVA, 2005).

Surge a Pedagogia Tradicional a qual vê o homem como receptor passivo, onde a realidade era transmitida ao sujeito pela educação formal onde apenas o professor

decide. No seu bojo é centrado o intelecto, a essência, atribuindo um caráter dogmático aos conteúdos; os métodos são princípios universais e lógicos; o professor se torna centro do processo de aprendizagem, concebendo o aluno como um ser receptivo e passivo. A disciplina é a forma de garantir a atenção, o silêncio e a ordem (VEIGA, 1987).

Por volta da década de 30 a sociedade brasileira sofre profundas transformações. A Revolução Industrial, as máquinas e o processo de industrialização dificultaram o educar para o trabalho dentro de casa. Devido às exigências do manuseio das novas tecnologias, o ensino foi entregue as pessoas qualificadas. A família acabou perdendo uma de suas funções e por meio de várias reivindicações, a escola, que era elitizada, se estendeu a todas as camadas sociais. Na escola acontecia, então, todo o aprendizado formal, sendo a escrita, leitura, cálculos, etc. e também o aprendizado social, como transmissão de valores e modelos de comportamento (SILVA, 2005).

Com as transformações, é constituído o Ministério de Educação e Saúde Pública e é lançado o manifesto dos pioneiros da Pedagogia Nova, a qual preconizava a reconstrução social da escola na sociedade urbana e industrial (VEIGA, 1987). A tecnologia continuou seu avanço e para os pais ficou cada vez mais difícil de acompanhar as mudanças, e desse modo a escola procurou atualizar-se no sentido de informar e formar novos cidadãos (SILVA, 2005).

A criança passa a ser valorizada e vista como ser dotado de poderes individuais, cuja liberdade, iniciativa, autonomia e interesses devem ser respeitados (VEIGA, 1987). O problema educacional passa a ser uma questão escolar e técnica.

Entre 1948-1961, desenvolvem-se lutas ideológicas em torno da oposição entre escola particular e defensores da escola pública e as escolas católicas se inserem no movimento renovador. (VEIGA, 1987).

A partir de 1964 a educação passou a desempenhar importante papel na preparação adequada de recursos humanos necessários ao crescimento econômico e tecnológico da sociedade de acordo com a concepção economicista de educação (VEIGA, 1987).

A Pedagogia Nova passa por uma crise nesse período dando brecha para a articulação da tendência tecnicista assumida por grupos militares e tecnocratas, a qual se embasa na neutralidade científica, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade e que vem a sofrer críticas a partir de 1974 quando surgem novos estudos e teorias (VEIGA, 1987).

Na década de 80 a luta operária ganha força e os professores se empenham para reconquistar o direito e o dever de participarem da política educacional e a luta pela

recuperação da escola pública, acontecendo a I Conferencia Brasileira de Educação, marco importante na história da educação brasileira (VEIGA, 1987).

A educação passa a ser voltada para o ser humano e sua realização em sociedade e não mais no aluno ou no professor. É uma pedagogia que se compromete com os interesses do homem das camadas economicamente desfavorecidas, dando oportunidades para todos. A escola se organiza como espaço de negação de dominação e não mero instrumento para reproduzir a estrutura social vigente. Assim, agir no interior da escola é contribuir para transformar a própria sociedade. Amplia-se a visão do professor quanto às perspectivas didáticas - pedagógicas mais coerentes com a realidade educacional, analisando as contradições entre o que é realmente o cotidiano da sala de aula e o ideário pedagógico (VEIGA, 1987).

Gestão educacional

As gestões estratégicas cada vez mais estão inseridas nas organizações educativas. As instituições escolares abordam esta estrutura como "administração escolar", a qual é constituída de atividades de planejamento, organização, direção, coordenação e avaliação, surgindo então à necessidade de um conceito com maior abrangência e que descreva a administração escolar e suas alternativas, numa linha que podemos chamar de gestão educacional e a organização institucional (QUADROS, 2008).

O gestor escolar deve atuar como líder, ou seja, formar pessoas que o acompanhem em suas tarefas e prepará-las para serem abertas às transformações. Nesse sentido, necessita ter motivação, responsabilidade, dinamismo, criatividade e capacidade de atender às necessidades mais urgentes. Isso requer um constante aprendizado, para atualizar-se e conhecer as mais recentes contribuições dos educadores sobre os processos de capacitação de lideranças educacionais. Sendo assim, "os gestores devem conscientizar-se de que seu papel na escola de hoje é muito mais de um líder do que de um burocrata. Espera-se dele que assuma a direção como um membro ativo da comunidade escolar". (SANTOS, 2002, p.16).

É um grande desafio para o gestor escolar atuar como líder e desenvolver formas de organização inovadoras, empreendedoras e participativas, mas isto é indispensável. Algumas das importantes e atuais funções do gestor escolar são prever e se antecipar às mudanças, assim, o gestor deve saber ir além e intuir as mudanças, aprender a pesquisar, avaliar e enfrentar os novos desafios. Sendo assim, o gestor para liderar as mudanças e implantá-las deve ter a consciência da existência de riscos para que assim possa evitar possíveis erros, por meio de um planejamento bem elaborado e participativo.

No entanto, os erros e acertos do passado podem ser fundamentais para direcionar as decisões futuras (TRES, 2007).

A escola representa a transição da criança (individualmente) com o mundo (social), por isso, lhe cabe um papel de inserção da criança na sociedade. Portanto, a escola precisa repensar sua estrutura e evoluir dentro de novos paradigmas, assumindo a responsabilidade de não transmitir conteúdo, mas de desenvolver habilidades, competências, valores e atitudes. Para que se possa emergir em uma nova realidade escolar é preciso estruturar a base organizacional das instituições educativas, onde cada membro escolar deve estar atento a cada habilidade do aluno (QUADROS, 2008).

Com as constantes mudanças sociais, econômicas e políticas que vem ocorrendo no mundo nas mais variadas maneiras e proporções pretende-se investigar sobre os desafios e mudanças impostos ao gestor escolar na implantação de um processo de mudança nas organizações escolares a fim de se adequar aos novos padrões da sociedade atual por meio da inovação e de práticas de gestão participativa, tornando relevantes aspectos como inovação, competitividade e produtividade, além de permitir um ensino de qualidade aos seus alunos.

- Compreender o novo papel da Educação na sociedade atual;
- Investigar a seleção e organização dos conteúdos a serem trabalhados com o grupo de alunos;
- Avaliar novas estratégias de gestão escolar;
- Apontar a relação entre gestão escolar, professores, funcionários, alunos, pais e sociedade.

A análise do tema escolhido está sendo desenvolvida através de uma pesquisa bibliográfica exploratória sobre o tema em livros, periódicos e *sites* da Internet cujo resultado servirá de informação a pais e educadores. Aos primeiros, por estarem ou deverem estar em permanente contato com os filhos e por serem, acredita-se, os principais interessados pelo pleno desenvolvimento deles. Aos segundos, por continuarem a tarefa iniciada pela família, e por terem a possibilidade e a responsabilidade de introduzirem influências positivas que sejam capazes de compensar as deficiências ligadas ao contexto de criação familiar da criança. O referencial teórico está sendo organizada a partir de análises de conteúdos relevantes para o estudo e o tratamento dos dados avaliado a luz dos teóricos que trabalham sobre o conceito aqui pesquisado.

Considerações finais

Os conflitos educacionais são inúmeros, mas a educação sempre será um desafio para seus educadores. O ensinar é um amplo movimento de vida, espera-se um envolvimento de seus cidadãos com as questões entre o educador e o educando.

Numa nação democrática, pautada nos princípios de liberdade de mais relevantes de seu convívio social. Pensar a escola e suas formas de gestão diz respeito a estas questões. A comunidade escolar não pode ficar alheia ao que está acontecendo no interior da escola, com sua dinâmica e seus processos, mas deve também, ficar sintonizada no que acontece no seu contexto externo, visto que a escola não é uma ilha que se encontra isolada, mas é antes de tudo um lugar para se ampliar as relações com o mundo é as relações.

Espera-se uma maior participação de seus pais, junto à escola, seus professores com salários mais justos, uma política mais interessadas em seus futuros cidadãos, como futuros formadores de opinião.

Referências

QUADROS, Amanda Maciel de. **A importância da Organização para a criação de uma boa gestão educacional**. 2008. Disponível em: http://www.webartigos.com/articles/5062/1/A-Importancia-Da-Organizacao-Para-A-Criacao-De-Uma-Boa-Gestao-Educacional/pagina1.html. Acesso em 27 agos. 2010.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **O gestor educacional de uma escola em mudanças**. São Paulo: Pioneira, 2002. 94 p.

SILVA, Sônia das Graças Oliveira Silva. **Pequeno histórico sobre a educação de antigamente.** 2005. Disponível em: http://www.artigonal.com/ciencia-artigos/pequeno-historico-sobre-a-educacao-de-antigamente-459258.html. Acesso em: 03 set. 2010.

SILVA, Nádia Maria Dias da. **Dificuldades de Aprendizagem. Publicado em** 11 de jul. de 2006. Disponível em: www.colegiosantamaria.com.br. Acesso em 20 agos. 2010.

TRES, Jamialy Alves Araújo. **Desafios do gestor Escolar para a Mudança Organizacional da Escola.** 10 agos. 2010. Disponível em: http://www.ensino.eb.br/portaledu/conteudo/artigo7806.pdf. Acesso em: 10 set. 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática: Uma retrospectiva histórica**. ANPED, Salvador, 1987.

A INTEGRAÇÃO DA PESSOA COM SURDEZ AO LONGO DO TEMPO

Graziella Plaça Orosco de Souza, Perlla Cristina Roel de Oliveira, , Selma Maria Rallo Justino, Valéria Isaura de Souza

Instituto Superior Tupy – IST. Pós-Graduação em LIBRAS. E-mail: grazaorosco@yahoo.com.br

Resumo
O presente estudo tenciona refletir sobre a integração da pessoa com surdez na sociedade ouvinte em diversos períodos históricos, focando, no entanto, a concepção das diferentes estratégias e propostas educacionais. O trabalho importa por resgatar fatores de cunho social e educacional da pessoa com surdez em diferentes épocas, promovendo reflexão acerca da evolução do pensamento da pessoa ouvinte em relação à pessoa surda, fator que colaborou para o surgimento de propostas educacionais, que muito contribuíram para o melhor convívio social entre as partes. Para seu desenvolvimento, contou-se com embasamento bibliográfico por meio do qual foram levantados alguns fatos no sentido de promover entendimento do assunto. O estudo permitiu considerar que, em termos sociais, ocorreram significativas modificações em relação ao convívio da pessoa com surdez na sociedade ouvinte graças às propostas educacionais, que foram e ainda vem sendo adequadas ao currículo.
Palavras-chave: Pessoa com surdez. Pessoa ouvinte. Propostas educacionais.

Introdução e Justificativa

A discussão acerca da inclusão social e educacional da pessoa com surdez é bem mais histórica do que se imagina, no real sentido da palavra. Para se chegar às propostas educacionais curriculares atuais, na qual envolvem o trabalho de professores, intérpretes, coordenação e direção escolar e, principalmente, alterações legislativas e gestoras, a educação de alunos com surdez percorreu longa e árdua jornada. Relatos históricos confirmam a dificuldade em se considerar a pessoa surda como outra qualquer, que não carece de distinção social por não ser ouvinte. O preconceito e a falta de informação permearam discussões acerca do tratamento da pessoa ouvinte em relação à comunidade surda e sua educação.

Por meio destas discussões e da mudança de paradigmas educacionais, a inclusão da pessoa com surdez vem sendo possível. Tal fator também contribuiu para que ocorram alterações no tratamento da pessoa ouvinte em relação à pessoa com surdez.

Deste modo, o presente trabalho tenciona, por meio de pesquisa bibliográfica, trazer a tona esta questão, baseando-se, para tanto, em estudo da condição social e educacional da pessoa com surdez em diferentes períodos e contextos históricos.

Objetivo

Este estudo se propõe realizar uma reflexão sobre a condição social e educacional da pessoa com surdez em diversos períodos históricos, de modo a incitar a compreensão da pessoa ouvinte face à comunidade surda.

Metodologia

Para o desenvolvimento deste trabalho, contou-se com embasamento bibliográfico que propiciou o levantamento de dados e fatos no sentido de promover entendimento acerca do assunto.

Discussão

Acredita-se que o *Homo sapiens* moderno ou *Homo sapiens sapiens* [1] tenha aparecido no continente africano entre 100 e 200 mil anos atrás (DIVALTE, 2009). Por volta de 30 mil anos atrás, encontravam-se espalhados por toda a terra, vivendo em comunidades nômades geralmente formadas por descendentes de um tronco comum. Lentamente, o homem aprimorou cada vez mais seus instrumentos e de coletor, passou a ser caçador. A partir daí, algumas características diferentes marcaram a organização desses primeiros grupos sociais. Uma delas foi a constante peregrinação em perseguição às manadas de grandes animais, cujo sacrifício de um único animal poderia abastecer o grupo por vários dias. Embora praticamente todos participassem da produção de alimentos, já existia uma divisão do trabalho, baseada no sexo e na idade. Em geral as mulheres e crianças se dedicavam à coleta de frutos e raízes enquanto os homens se encarregavam da caça. Quanto mais difícil e distante estivessem as manadas a serem caçadas, mais os grupos de seres humanos teriam que se locomover em busca de alimento. Este fator contribuiu para uma total aversão às crianças que nasciam "defeituosas" e não poderiam acompanhar os grupos. Assim, crianças que apresentavam deficiências físicas, visuais, auditivas ou mentais, eram comumente deixadas para trás e entregues à própria sorte, pois acabavam se tornando um empecilho para o grupo todo. Esta prática teve significativa redução por volta de 10 mil anos a.E.C.[2], quando a Terra passou por grandes mudanças climáticas que favoreceram a revolução agrícola e a domesticação de animais.

---

[1] Nome científico do homem moderno.

[2] Neste trabalho optou-se pela nomenclatura antes da Era Comum (a.E.C.) ao invés de antes de Cristo (a.C.) para designar os anos anteriores a contagem do calendário gregoriano.

A partir desta época, as crianças passaram a ser úteis no processo de plantio, rega e colheita da produção agrícola. Deste modo, houve neste período significativo aumento demográfico, pois com a produção de alimentos as pessoas se fixavam à terra, constituindo os primeiros agrupamentos sociais rurais que, posteriormente, transformar-se-iam em cidades. Com aumento populacional consequentemente sobreveio o aumento das ocorrências de nascimento de bebês com deficiência, ocasionado principalmente por patologias sem curas conhecidas e disfunções genéticas. Dentre estes indivíduos, encontravam-se pessoas com deficiência auditiva e surdez profunda.

Ao se tratar da educação, durante a Antiguidade e quase toda a Idade Média, acreditava-se que a pessoa surda não fosse educável ou fosse imbecil. Há alguns relatos de curas milagrosas ou inexplicáveis (BALBUENO, p.36), mas nada relacionado à educação dos surdos. Alguns acreditavam que pessoas surdas eram pecadores; outras na região da Irlanda, Escócia e Grã-Bretanha, por outro lado, diziam que a pessoa surda não podia ouvir os sons da Terra, pois ouviam somente aos deuses, passando a ser considerados videntes e pessoas que poderiam prever acontecimentos futuros. Porém, salvo esses poucos casos, os surdos não eram vistos como cidadãos produtivos ou úteis à sociedade. Filósofos como Aristóteles, afirmavam que a pessoa surda era desprovida de intelecto. Em Roma, recém-nascidos com imperfeições eram prontamente sacrificados e quando sobreviviam (por não ter sido detectada a deficiência logo nos primeiros anos de vida), eram marginalizados. Em Esparta, berço do militarismo na época, os bebês e crianças fora da “normalidade” eram atirados nos rochedos, pois não poderiam servir ao exército. Na China, os surdos eram atirados ao mar e na Índia e Extremo Oriente, eram afogados nos rios. Na cultura hebraica, toda deficiência era vista como impureza e, dessa forma, o surdo seria punido por ele ou seus pais haverem pecado contra deus. Via de regra, a posição da sociedade ouvinte na Antiguidade era fortemente exclusiva em relação ao surdo.

Até o início da Idade Moderna não havia relatos educacionais com pessoas surdas, pois eram vistas como irracionais, primitivas, não educáveis, não cidadãs, castigadas e enfeitiçadas, vivendo sozinhas e na miséria. No início do século XVI se começa a admitir que os surdos podem aprender através de procedimentos pedagógicos diferenciados. Neste momento da História, passa-se a perceber que a pessoa surda poderia aprender mediante a utilização de outras práticas pedagógicas. Porém, esta tentativa de educar os surdos tinha o propósito de fazê-los se comunicar com o mundo ouvinte através da língua falada. Famílias nobres e influentes que tinham filhos com surdez profunda contratavam

professores/preceptores para que eles não ficassem privados da fala e, consequentemente, perdessem seus direitos legais no mundo ouvinte (NANTES, 2010).

Neste período, podem ser constatadas as propostas educacionais que mais tarde viriam se tornar o oralismo e o gestualismo. Os gestualistas eram mais tolerantes frente às dificuldades da pessoa surda com a língua falada. No final do século XVIII, o representante mais importante do gestualismo a que se tem registro foi o abade Charles Michael De L'Epée, que foi o primeiro a se dispor a estudar a língua de sinais utilizada por surdos. Ele se preocupava com suas características lingüísticas e, ao observar grupos de surdos, pode verificar o desenvolvimento da comunicação apoiada no canal viso-gestual muito eficiente. A partir dessa linguagem gestual, De L'Epée desenvolveu um método educacional ao acrescentar sinais metódicos à linguagem de sinais da comunidade dos surdos que observava. A proposta era que os professores aprendessem esta língua de sinais e por meio dela, educassem os surdos na língua falada e escrita do grupo majoritário (o ouvinte). Em 1775, De L'Epée fundou a primeira escola para surdos e em 1776 publicou suas técnicas em um livro. Para o abade, a linguagem de sinais deve ser considerada como a língua natural dos surdos. Porém, as ideias de Charles Michael De L'Epée não foram reproduzidas por muito tempo e acabaram sendo contestadas por pedagogos oralistas que o criticavam por promover uma regressão em temos de educação para surdos. O método gestual do abade foi significativo para a história da surdez e, em 1791, essa sua escola se transformou no Instituto Nacional de Surdos e Mudos de Paris.

As principais contribuições de Charles Michael De L'Épée foram a criação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, em Paris, que se constituiu na primeira escola de surdos no mundo.

A transferência do método de educação individual para a coletiva comprovou que tentar ensinar o surdo a falar seria perda de tempo - deveria se utilizar esse tempo ensinando ao surdo a língua gestual. Com isso, as demonstrações sobre a língua gestual aos nobres, filósofos e educadores da época, mostraram o valor e a riqueza da mesma. Tudo isso contribuiu para o reconhecimento da pessoa com surdez como ser humano, por reconhecer a sua língua natural (DEUS, 2010).

Após a Revolução Francesa e durante a Revolução Industrial, teve início uma era de disputa entre os métodos oralistas e os baseados na língua gestual, conflito que permanece até os dias atuais.

Oralismo é um método de ensino para surdos que impõe aos alunos surdos a necessidade de se aprender a linguagem oral. O principal objetivo do oralismo é ensinar a

pessoa com surdez a falar para assim se integrar nas comunidades ouvintes por meio de uma boa comunicação. A proposta oralista pode ser definida como aquela que aceita apenas a linguagem oral, única e exclusiva. Assim, a criança surda deve ser treinada a desenvolver seus resíduos auditivos, aprendendo a leitura labial e tentando usar a fala para se comunicar. Este trabalho é realizado sistematicamente e se baseia no fato de que a criança surda, para se integrar de forma eficaz no universo auditivo-oral dos ouvintes, deve adquirir uma linguagem oral o mais desenvolvida possível. O pedagogo oralista alemão Heiniche é considerado o fundador do oralismo e sua metodologia ficou conhecida como o "método alemão". Para ele, o pensamento só é possível através da língua oral, sendo a língua escrita de importância secundária. Assim, o ensinamento por meio da língua de sinais seria contrário aos avanços na educação dos surdos. Para os oralistas, a linguagem falada é prioritária como forma de comunicação da pessoa com surdez e a aprendizagem da linguagem oral é indispensável para o desenvolvimento integral da criança surda. O oralismo passou a ter força a partir de 1880, quando foi realizado o II Congresso Internacional de Milão. O congresso foi preparado por maioria oralista e a única oposição clara feita ao oralismo foi apresentada por Gallaudet, que desenvolveu nos estados Unidos um trabalho baseado nos sinais metódicos do abade Charles Michael De L'Epée. Nesta época, o professor surdo desaparece das escolas e o oralismo se manteve inquestionável por quase um século.

Conclusão

Os diferentes tratamentos sociais oferecidos à pessoa com surdez pela comunidade ouvinte contribuíram para que ocorresse certa evolução no modelo educacional, favorecendo o surgimento de novas propostas educacionais.

Concomitante ao oralismo, no final da década de 1970, emerge a proposta de educação bilíngue com base em conceitos sociológicos, filosóficos e políticos. A proposta bilíngue para a educação dos surdos refere-se à existência de duas línguas no ambiente do surdo: a língua oral da comunidade ouvinte e a língua de sinais da comunidade surda. No modelo bilíngue educacional, a língua de sinais é considerada a primeira língua da criança surda, e a língua oral, a segunda língua. Esta estratégia educativa se baseia no reconhecimento da língua de sinais usada pela comunidade surda como uma língua legítima, contendo itens lexicais, morfologia, sintaxe e semântica. Em diferentes pesquisas que revelaram que a criança surda quando exposta à língua de sinais adquire esta língua da mesma forma que a criança ouvinte adquire uma língua oral.

Assim, a proposta bilíngue prioriza os sinais, a leitura, a escrita e, por último e de modo opcional, a fala e pretende que ambas as línguas, a gestual e a oral, sejam ensinadas sem que uma prejudique a outra. Isso exige que no processo de educação da criança surda exista um profissional ouvinte responsável pela língua da comunidade ouvinte, e um profissional surdo, responsável pela transmissão da cultura dos surdos e da língua de sinais.

Referências

BALBUENO, V. **Língua de sinais brasileira:** LIBRAS II. São Paulo: Know how, 2010.

DEUS, K. K. A. **Língua de sinais brasileira:** LIBRAS III. São Paulo: Know how, 2010.

DIVALTE, F. G. **História** - Série Novo Ensino Médio. São Paulo: Ática, 2009.

NANTES, J. M. **A linguística e a língua brasileira de sinais I.** São Paulo: Know how, 2010.

A PROPOSTA DA INCLUSÃO ESCOLAR POR MEIO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Cicera A. Lima Malheiro, Enicéia Gonçalves Mendes, Josiane Torres

Programa de Pós Graduação em Educação Especial da UFSCar. E-mail: malheiro.cl@gmail.com - Órgão de Fomento: FAPESP

Resumo
O nosso objetivo é apresentar de que forma o atendimento educacional especializado (AEE) está sendo subsidiado pelas políticas públicas da educação especial no que diz respeito a inclusão escolar, dessa forma buscamos identificar nos dispositivos legais e referenciais as funções e propostas para o sistema educacional, tendo em vista a inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais no Brasil. Os documentos analisados levam-nos a um entendimento inicial de como suas determinações configuram o AEE como uma proposta de inclusão escolar, tendo uma gama de aportes que sustenta sua garantia. No entanto, dispor desse serviço na escola, não é o suficiente para torná-la uma escola inclusiva. É necessário que o seu planejamento esteja articulado ao processo educativo dos estudantes que dele necessitam e que envolva todos os agentes educacionais que atuam com esses estudantes.
Palavra-chave: atendimento educacional especializado, inclusão escolar, políticas públicas

Introdução

A proposta de inclusão escolar se define e se fortalece pela preservação da coerência entre seus princípios, propostas, estratégias e recursos de ação pública e políticas (MAZZOTTA, 2010). O autor realça que a política educacional direcionada para a inclusão escolar de todos será consolidada e se aperfeiçoará enquanto assegurar a coerência entre os mencionados elementos. A partir do que pontua Prieto (2010) entendemos que as políticas públicas estão sujeitas a avanços, recuos e manutenções, bem como se configuram como campo de disputa de diferentes interesses circunscritos a referenciais históricos, econômicos, sociais e culturais.

Nesse sentido, pensar a política educacional implica pensar práticas sociais vividas por sujeitos concretos que representam forças sociais diferenciadas e em luta constante (GARCIA, 2010). A autora citando Gramsci (1989 apud GARCIA, 2010) enfatiza que se trata de apreender a política como “ação permanente” que supõe movimento, dinamismo, contradição e antagonismo.

Diante de tais apontamentos Mazzotta (2008, p. 27) nos alerta que as políticas públicas no que diz respeito ao processo de inclusão escolar requer o entendimento de que seu planejamento e aplicação demandam participação das comunidades locais e regionais e realça que isso implicará entre outros as práticas profissionais.

Levando em consideração essas premissas e partindo do entendimento que a política pública educacional com o seu desdobramento na educação especial, refletem nas ações implementadas pelas instituições escolares, evidenciamos a importância de analisar os aspectos da educação especial tratados na política pública, buscando compreender suas proposituras, ou seja, medidas que são entregues ao sistema educacional como referencia/modelo a ser seguida e implementada. Dessa forma, o conceito de políticas públicas adotado neste trabalho se relaciona com o aporte legal e referencial organizado pelo governo federal no âmbito da educação especial, o qual tem como eixo norteador a inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais (NEE).

Objetivo

Apresentar de que forma o atendimento educacional especializado (AEE) está sendo subsidiado pelas políticas públicas da educação especial no que diz respeito à inclusão escolar.

Metodologia

Tendo em vista que os documentos legais e referenciais federais vêm direcionando e caracterizando o atendimento educacional especializado como uma concepção de inclusão escolar essa investigação teve início por um processo exploratório, orientado pelos termos serviços de apoio, atendimento educacional especializado e sala de recurso multifuncional (SRM).

A partir da localização e seleção dos documentos orientadores e normativos, realizamos leituras, buscando perceber de que forma e atrelado a qual especificidade o AEE vem sendo articulados as proposituras da inclusão escolar.

Resultados e Discussões

Após a leitura e organização dos dispositivos políticos analisados extraímos do seu conteúdo informações que nos permitem identificar e caracterizar as especificidades dos aspectos que envolvem o AEE. O quadro I ilustra quais documentos foram analisados e dos quais buscamos identificar elementos para compor o entendimento e a análise descritiva.

Dada a abrangência dos documentos, a nossa análise concentrou-se na identificação e explanação quanto à especificidade do serviço intitulado atendimento

educacional especializado e a garantia do desenvolvimento desse serviço nas escolas públicas tendo em vista a inclusão escolar.

Quadro I – Relação dos Documentos Federais analisados

ANO	DOCUMENTO	FINALIDADE
2010	Resolução n°10 de 2010	Dispõe sobre a transferência de recursos financeiros, para as escolas públicas com matrículas de alunos da educação especial inseridas no Programa Escola Acessível.
2010	Nota Técnica - SEESP/GAB/nº 11/2010	Orienta a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas da rede pública
2010	Resolução nº 3, de 1º de abril de 2010	Dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola.
2009	Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
2008	Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica	Instituída considerando o que dispõem na Constituição Federal de 1988, que estabelece o direito de todos a educação; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008; e o Decreto Legislativo nº 186, de julho de 2008, que ratifica a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).
2008	Decreto nº 6.571, de 17 de set. de 2008	Regulamenta as diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.
2008	Resolução n° 2, de 8 de jan. de 2008	Dispõe sobre a acessibilidade de obras de orientação pedagógica aos docentes do ensino comum e do atendimento educacional especializado e de obras de literatura infantil e juvenil, voltadas aos alunos com necessidade educacional especial sensorial da educação básica.
2007	Decreto nº 6.253/2007	Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.
2007	Portaria nº. 13, de 24 de abril de 2007	Institui o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais.
2007	Edital nº 01 de 26 de abril de 2007	Apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular.
2005	Decreto nº 5.626, de 22 de dez. de 2005	Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais
2004	Lei n° 10.845, de 5 de março de 2004	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência
2001	Parecer CNE/CEB Nº 17/2001	Homologar as Diretrizes Nacionais Para A Educação Especial Na Educação Básica.
2001	Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica	Apresenta um caminho e os meios legais para superação do grave problema educacional, social e humano que envolve os alunos com necessidades educacionais especiais.
2001	Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001	Institui as Diretrizes Nacionais Para A Educação Especial Na Educação Básica.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96	Define o conceito e as ações legais da educação nacional.
1988	Constituição Federal	Define a política fundamental, princípios políticos, e estabelece a estrutura, procedimentos, poderes e direitos, do governo brasileiro.

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b) estabelece que em consonância com a abordagem da educação inclusiva, a educação especial deverá vincular suas ações cada vez mais à qualidade da relação pedagógica e não apenas a um público-alvo delimitado, de modo que a atenção especial se faça presente para todos os educandos que, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica, dela necessitarem para o seu sucesso escolar

Dessa forma a educação especial é identificada como uma modalidade da educação escolar pela e como o conjunto de conhecimentos, tecnologias, recursos humanos e materiais didáticos; também é entendida como um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços de apoio educacionais especiais (BRASIL, 2001c). Compreende-se por serviços de apoio pedagógico especializado, os serviços educacionais diversificados oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais especiais do educando. Podendo ser desenvolvidos nas classes comuns ou em salas de recursos (BRASIL, 2001b).

Sendo estes serviços, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns (BRASIL, 2001c). Tais serviços têm por objetivo: garantir a educação escolar; promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos com NEE; contribuir na relação pedagógica para assegurar respostas educativas de qualidade às NEE dos educandos em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001b).

No Parecer CNE/CEB n. 17/2001, é salientado que se entende por serviço de apoio pedagógico especializado os serviços educacionais diversificados oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais especiais do educando entre eles o AEE o qual é desenvolvido em SR (BRASIL, 2001a).

Na realização desse serviço o Parecer CNE/CEB n. 17/2001 trás esclarecimento que o professor da educação especial poderá, apoiar, realizar a complementação e/ou suplementação curricular (BRASIL, 2001a).

Entende-se por “apoiar” o auxílio ao professor da sala comum e ao aluno no processo de ensino e aprendizagem, tanto no trabalho desenvolvido na sala comum quanto em salas de recursos; “complementar”, corresponde a completar o currículo para viabilizar o acesso à base nacional comum; “suplementar” trata-se de ampliar, aprofundar ou enriquecer a base nacional comum (BRASIL, 2001a). O referido Parecer (BRASIL, 2001a) pontuam que tais formas de atuação visam assegurar resposta educativa de qualidade às NEE dos alunos. Vale lembrar que quando se menciona em “substituir” esta ação se refere ao AEE realizado em classes especiais, escolas especiais, classes

hospitalares e atendimento domiciliar. Destaca-se também que uma das características do referido serviço de apoio, desenvolvido no âmbito do ensino regular é a parceria entre as áreas de educação, saúde, assistência social e trabalho (BRASIL, 2001b).

No que diz respeito às necessidades específicas relacionadas às altas habilidades/superdotação, o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b) estabelece que este serviço será destinado ao desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas nas escolas de ensino regular em articulação com as instituições de educação superior, profissional e tecnológica, de pesquisa, de artes, de esportes, entre outros.

As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado regulamentada pelo Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b) define como serviços e recursos da educação especial àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares. Dessa forma o Decreto nº 6.571(BRASIL, 2008b) estabelece que o AEE têm como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE- EI (BRASIL, 2008c) se acrescenta ainda que as atividades desenvolvidas nesses serviço se diferenciam daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. O referido documento orienta que em todas as etapas e modalidades da educação básica, o AEE seja organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2008c). Assim, a PNEE-EI (BRASIL, 2008c) articulada ao Decreto nº 6.571(BRASIL, 2008b) defendem a complementação e/ou a suplementação na formação dos alunos, por meio deste serviço, levando em consideração a autonomia e independência desses alunos na escola e fora dela.

Em relação as especificidades de atividades desenvolvida nesse serviço a PNEE-EI (BRASIL, 2008c) destaca: são disponibilizados programas de enriquecimento curricular; o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. A referida política também enfatiza que ao longo de todo o processo de escolarização esse serviço deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum e acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e

avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de AEE públicos ou conveniados. Em se tratando do período do nascimento aos três anos, a PNEEI (BRASIL, 2008c) orienta que o serviço do AEE se expressa por meio de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social.

Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b) que dispõe que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. E estabelece como objetivos do referido serviço: prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos com NEE; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

Além de citar sobre a função complementar ou suplementar da formação do aluno, a Resolução 4 (BRASIL, 2009) em seu Art. 2º estabelece que a disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que o intuito de eliminar as barreiras para a plena participação desse aluno na sociedade.

Em relação as disposições que garante o direito a esses serviço, percebemos que ele é reconhecido e assegurado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1888). No capítulo III, Seção I, que refere-se a educação, a Constituição estabelece por meio do Art. 208 - III a garantia do AEE aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Pontuando no Capítulo IV § 1.º que o Estado obedecerá entre outros preceitos a “II – a criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

Outro dispositivo que asseguro esse serviço é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9394/96 (BRASIL, 1996) que dispõem por meio do capítulo V – (Educação Especial) que §1º haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. No seu Art. 60, parágrafo único, a referida lei, assegura que o Poder Público adotará como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

O Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b) que dispõe sobre o AEE, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253 (2007a) Em seu Art. 3º fica estabelecido que o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do AEE, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto: I - implantação de salas de recursos multifuncionais; II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

De um lado evidenciamos a existência de um aporte que legaliza o referido serviço de apoio no ensino regular; de outro evidenciamos lacunas quanto a caracterização da especificidade do referido atendimento frente às ações pedagógicas enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE. Nesta perspectiva, não podemos deixar de considerar e prever os efeitos e as consequências deste atendimento para o desenvolvimento da aprendizagem dos referidos alunos.

Considerações finais

Frente ao exposto e a partir da caracterização do referido serviço do AEE, as considerações e discussões realçadas e privilegiadas neste estudo levam-nos a um entendimento inicial de como as determinações estabelecidas nos dispositivos políticos e referenciais orientadores vem configurando o serviço de apoio do AEE frente a inclusão escolar. Percebemos assim como pontua Mazzotta (2010) que os dispositivos legais, mais recentes do governo federal, têm se referido à educação especial como AEE, evidenciando que seu entendimento atual não é mais o de que a educação especial constitui um sistema paralelo de ensino, como até bem pouco tempo a interpretava os documentos mencionavam. Porém destacamos para o cuidado que devemos ter, para não reduzi a educação especial ao serviço de apoio do AEE.

Sem negar a importância da especificidade desse serviço de apoio e como afirma Garcia (2010) ainda que a implementação de serviços especializados nas redes de ensino signifiquem um ganho em termos de oferta educacional pública para alunos com deficiência, se torna conveniente destacar a importância de se pensar nas implicações práticas que tal política e suas respectivas legislações e referenciais podem impactar os sistemas de ensino.

Considera-se importante destacar que uma estrutura educacional paralela não tange apenas as instituições especiais, mas é propício de desenvolvê-la dentro da própria escola. Isso quanto ela não é implementada e organizada de acordo com os objetivos propostos pelo sistema escolar como um todo. Ou seja, ter um serviço de apoio de educação especial na própria escola, não é o suficiente para torná-la uma escola inclusiva. É necessário que o seu planejamento esteja articulado ao processo educativo dos estudantes que dele necessitam e que envolva todos os agentes educacionais que atuam com esses estudantes.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº10 de 2010**. Brasília: 2010b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Nota Técnica SEESP/GAB/nº 11/2010**. Brasília: 2010c.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 1º de abril de 2010**. Brasília: 2010d.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Brasília: 2009

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília: 2008a

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 6.571 de 17 de set. de 2008**. Brasília: 2008b

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2008c

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 8 de jan. de 2008**. Brasília: 2008d

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 6.253/2007.** Brasília: 2007a

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº. 13, de 24 de abril de 2007**. Brasília: 2007b

BRASIL, Ministério da Educação. **Edital nº 01 de 26 de abril de 2007**. Brasília: 2007c

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 5.626, de 22 de dez de 2005**. Brasília: 2005

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004**. Brasília: 2004

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 17/2001 Brasília**: 2001a

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: 2001b

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001**. Brasília: 2001c

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília: 1996

BRASIL, Ministério da Educação. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: 1988

GARCIA, R. M. C. **Políticas Inclusivas na educação**: do global ao local In: BAPTISTA, C. R., CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (org) Educação Especial diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2ª ed, 2010.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Inclusão escolar e educação especial**: das diretrizes à realidade das escolas In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org) Das Margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira e Marins editores, 2010.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Desafios para a política e a pesquisa em educação especial no Brasil** In MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. HAYASHI, M. C. P. I. (org) Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara:Junqueira e Marins editores, 2008.

PRIETO, R. G. **Sobre mecanismos de (re) produção de sentidos das políticas educacionais** In: BAPTISTA, C. R., CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (org) Educação Especial diálogo e pluralidade Porto Alegre: Editora Mediação, 2ª ed, 2010a.

PRIETO, R. G. **Políticas de inclusão escolar no Brasil**: sobre novos/velhos significados para educação especial In MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org) Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira e Marins editores, 2010.

A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM ARTE DO TRAÇO E A POSTURA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Josué Pantaleão da Silva

UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista

Resumo

O presente trabalho tenciona refletir sobre a integração do ensino no modelo tradicional em novas maneiras de ensino e aprendizagem em sala de aula, possibilitando assim, a transformação a atuação do professor de artes visuais em uma nova proposta didático-educacional. Pretende-se, também, discutir sobre o traço, que tem o poder de gerar algo diferente e criativo fornecendo um suporte pedagógico na contextualização do plano anual dos professores com base nos PCNS. Considerando o desenvolvimento da imaginação, da expressão, da sensibilidade, observando a estética do fazer artístico, a proposta leva o aluno a ser reflexivo e pesquisador, investigando o assunto para um debate conclusivo.
Palavras-chave: Professor. Arte. Ensino.

Introdução e Justificativa

O traço, além das formas tradicionais, mas, principalmente aqueles que resultam em avanços estéticos de ensino e aprendizagem em sala de aula, relacionados aos conteúdos das visualidades que pode ser integrado nos projetos educacionais no Ensino Fundamental 1 e 2.

A relação da educação visual e a complexidade de uma proposta educacional que leve em conta as possibilidades e os modos de os alunos transformarem seus conhecimentos em arte, ou seja, o modo como aprendem, criam e se desenvolvem na área de Educação Artística.

Para a compreensão do ensino de Artes Visuais será de suma importância a competência do professor para levar os alunos a compreenderem de maneira mais consciente e propositiva a construção das diferentes noções espaciais dos traços para pensar o desenho na Educação Fundamental 1 e 2 .

A reflexão sobre Artes Visuais nos remete à necessidade de uma abordagem sobre o traço – como princípio gerador da criação artística por meio do desenho, no contorno das áreas de conhecimentos da educação brasileira, reconhecendo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, vol.6, Arte), na Educação Fundamental 1 e 2 . De outro lado, abordar que, os conhecimentos teóricos e técnicos sobre *o traço,* tornar-se para os professores, a função pedagógica no debate de uma escola que permita contextualizar o conteúdo do Plano Anual dos Professores, *como* um campo de uma realidade e o seu papel no processo de construção curricular na Unidade Escolar.

Objetivo

O presente trabalho tem por objetivo desenvolver levantamentos teóricos sobre a compreensão do papel da escola no desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão, da sensibilidade e das capacidades estéticas de crianças/adolescentes que ocorrem no fazer artístico, e na capacidade do professor de Educação Básica do Ensino Fundamental 1 e 2, em demonstrar aos alunos as oportunidades educativas adequadas na produção e na reflexão sobre arte, que se busca no mesmo potencial para o ensino e aprendizagem na Educação.

Metodologia

Para o desenvolvimento do trabalho, utiliza-se em relação à maneira de abordagem dos conteúdos, o emprego da metodologia quantitativa explicada por Richardson et al. (1999, p. 70) que "[...] caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações quanto no tratamento delas por meio de técnicas, desde as mais simples [...]". (MARCONI e LAKATOS, 2004, p. 269).

Para que tanto, necessitou-se de pesquisa bibliográfica, por meio de uma concepção de interesse imediata e continuada.

Assim, este trabalho compreende uma pesquisa qualitativa em foco teórico-metodológico de literatura, aplicação de entrevista com alunos e professores. Na aplicação de entrevistas individuais do tipo semi-estruturada, cuja característica principal, é a permissão e até incentivo para que o entrevistado no rol de perguntas organiza-se pelo entrevistador e, que fale livremente sobre o assunto em pauta. Posteriormente ocorreu uma análise documental das entrevistas para compreendermos um pouco mais sobre a realidade escolar em sala de aula e suas peculiaridades com o desafio do professor em uma Educação Básica e a importância do traço artístico para a formação democrática dos seus alunos.

Resultados e Discussão

O desafio do trabalho em Artes é, hoje, buscar retomar e atualizar a comunicação que atravessa todas as áreas de conhecimento no Ensino Fundamental 1 e 2, e que aponta para um desejo de expressão gráfica que escapa à reprodução do já sabido. As cores, as formas, os sons, os gestos, as linhas, o ritmo e o movimento são tão importantes para a humanidade quanto às palavras, pois formam as linguagens da arte.

A arte e a capacidade criadora sempre estiveram intimamente ligadas, chamada de Evolução da capacidade do pensamento criador do aluno. Não perdendo de vista a importância que a evolução do pensamento criador tem sobre o aprendizado e até mesmo sobre o rendimento escolar. A vivência, seja de natureza contemplativa, seja de natureza ativa, é condição para a nossa existência. Dos estudos realizados neste momento, este trabalho poderá colaborar com o professor em relação à linguagem gráfica, a fim de tornar-se sensível ao universo gráfico dos seus alunos.

A vivência prática propicia ao educador muitas perguntas, confrontos, espelhamentos, delineando possibilidades expressivas, principalmente quando se têm à mão novos repertórios gráficos, que atualizam e preenchem essa formação. A partir do reconhecimento da própria capacidade de desenhar, possa surgir um novo significado no encontro entre o adulto e a criança/adolescente.

Os sistemas educacionais, por força das circunstâncias, estão mais voltados para a educação técnica e profissionalizante. Esta postura inibe o ato perceptivo, condicionando-o a uma visão temporal e histórica.

Assim nos mostra Derdyk (1999):

> O desenho possui uma natureza específica, particular em sua forma de comunicar uma idéia, uma imagem, um signo, através de determinados suportes: papel, cartolina, lousa, muro, chão, areia, madeira, pano, utilizando determinados instrumentos: lápis, cera; carvão, giz, pincel, pastel, caneta hidrográfica, bico-de-pena, vareta, pontas de toda a espécie. [...] Alguns professores da pré-escola ansiosamente descarregam técnicas para a criança *aprender a desenhar*, inibindo, desta forma, qualquer tipo de exploração ou subversão, tanto em relação ao uso do material quanto à manifestação de elementos gráficos que expressem um imaginário pessoal. A criança enquanto desenha canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina, ou silencia... O ato de desenhar impulsiona outras manifestantes, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário (p.18).

Não há dúvidas de que uma formação especializada carrega uma visão também especializada da linguagem em caso especifico do professor o desenho. Um desenhista de planta arquitetônica tem um entendimento quanto ao uso do instrumento restrito à sua função: linha precisa, definida, sem variantes ou intensidades. Um retratista utilizará outras técnicas, como o esfumado, por exemplo, para criar volumes.

No entanto, percebe-se que a criança/adolescente desenha em suas atividades acadêmicas ao conhecer o recurso especial do traço para de dar provimento de Educação em Arte.

Assim, compreende-se que, as Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensação, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, nas escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes etc.

A arte da criança/adolescente, desde cedo, sofre influência da cultura, seja por meio de materiais e suportes com que faz seus trabalhos, seja pelas imagens e atos de produção artística que observa na TV, em revistas, em gibis, rótulos, estampas, obras de arte, trabalhos artísticos de outras crianças etc.

É necessário despertar na educação de criança/adolescente que a arte é uma área de conhecimento; é uma das mais antigas manifestações do ser humano, incluindo a arte em todas as linguagens: plástica ou visual, musical, teatral ou corporal.

Ao discutir o traço Lowenfeld e Brittain (1999), explica que:

> Alguns professores da pré-escola ansiosamente descarregam técnicas para a criança *aprender a desenhar*, inibindo, desta forma, qualquer tipo de exploração ou subversão, tanto em relação ao uso do material quanto à manifestação de elementos gráficos que expressem um imaginário pessoal. A criança enquanto desenha canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina, ou silencia... O ato de desenhar impulsiona outras manifestantes, que acontecem juntas, numa unidade indissolúɲvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário. (p.13)

O que se afigura de maneira mais expressiva é a Arte desempenhando um papel potencialmente vital na educação criança/adolescente. Desenhar, pintar ou construir constituem um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo. No processo de selecionar, interpretar e reformar esses elementos, a criança/adolescente proporciona parte de si próprios como pensa, como sente e como vê. Para eles, a arte é atividade dinâmica e unificadora.

Na evolução da garatuja para o desenho de formas mais estruturadas, a criança desenvolve a intenção de elaborar imagens no fazer artístico. Ensinar arte exige do professor: pensar e repensar sua prática docente, numa postura onde a curiosidade, a

vontade de experimentar o não ter medo de errar, de correr riscos, estejam norteando seu trabalho.

Falando em garatuja, Marcelo Nitsche diz que em seu trabalho “Alegres Saudações”, assim como Garatuja da Praça da Sé (cidade de São Paulo), procura retornar o traço descompromissado feito pela criança. Porém, o faz sempre a partir de um projeto e para discutir uma idéia estética. (MOREIRA, 2002)

De acordo com os PCNS (1997, vol.6), os projetos em artes são permeados de negociação e de pesquisas entre professores e criança/adolescente. Se de um lado, o professor planeja as etapas e pode antecipar o produto final, por sua vez, os mesmos interferem no planejamento, alterando o processo a partir das soluções que encontram nas suas produções.

No decorrer da pesquisa por mim realizada, verificou-se, que o professor da Educação Fundamental precisa fornecer condições aos alunos para conhecer o poder de: entender e propiciar o processo artístico em sala de aula. Por isso, o professor precisa ter um interesse crescente em planos e programas em Arte Visual.

Lowenfeld e Brittain (1970?):

> A educação formal assume um papel de extraordinária importância, quando nos damos conta de que nossas crianças - desde os cinco ou seis anos até aos dezesseis, dezoito ou mais - são das, por exigências legais e de trabalho, a passar dez, doze, seis ou mesmo vinte anos dentro da escola. Isto é uma sentença rigorosa pelo simples fato de se nascer criança. Entretanto, parte-se do princípio de que o cumprimento dessa sentença permite ao jovem par seu lugar como membro cooperante e bem-ajustado à sociedade. De algum ponto de vista, a educação cumpre sua tarefa; ando hoje à nossa volta, podemos observar grandes conquistas materiais. Mas podem-se suscitar sérias interrogações sobre a nossa acidade de educar, para além da produção e do consumo de objetos (LOWENFELD; BRITTAIN, p.14).

Com isso, pode-se afirmar que a própria atividade de dar aulas de Arte, na Educação Fundamental é uma atividade fundamentalmente criadora e precisa, e além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, v.6) indicam que é preciso considerar na Educação as técnicas, procedimentos, informações históricas, produtores, relações culturais e sociais envolvidas na experiência que darão suporte às suas representações de conceitos ou teorias sobre Arte, que são expressão e comunicação na prática dos alunos em Artes Visuais, isto porque:

> A educação em arte propicia o desenvolvimento do

> pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (PCN's, 1997, p.19, v.6)

E, na percepção de qualidades estéticas, é explicada pelos PCNs (1997, vol. 6):

> O professor precisa criar formas de ensinar os alunos a perceberem as qualidades das formas artísticas**.** Seu papel é o de propiciar a flexibilidade da percepção com perguntas que favoreçam diferentes ângulos de aproximação das formas artísticas: aguçando a percepção, incentivando a curiosidade, desafiando o conhecimento prévio, aceitando a aprendizagem informal que os alunos trazem para a escola e, ao mesmo tempo, oferecendo outras perspectivas de conhecimento. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p.110).

Sabe-se que o professor para conduzir com eficiência e segurança o processo expressivo de seus alunos, é essencial que ele próprio passe pelo processo, descobrindo e exercitando suas próprias potencialidades expressivas. Neste processo se desenvolve a conquista do significado de seu trabalho.

Para o professor, principalmente de Ensino Fundamental 1 e 2, é necessário não esquecer que uma visita a uma exposição, tanto do ponto de vista da idade quanto da formação cultural, as informações a serem fornecidas devem ser claras, de maneira que possam atingir a todos, e para ilustrar este assunto elegeu-se o estudo sobre o traço no desenho artístico e suas características visuais.

Então as Artes Visuais são expressão e comunicação na prática dos alunos no manuseio de materiais e imaginação para a criação da produção artística. E, para o educador é necessário observar e valorizar na criança/adolescente a: criação de desenhos, pinturas, colagens, modelagens, a partir repertório da criança e da utilização dos elementos da linguagem das artes visuais: ponto, linha, forma, cor, volume, espaço, textura, etc.; a exploração e aprofundamento das possibilidades oferecidas pelos diversos materiais, instrumentos e suportes necessários para o fazer artístico; a organização e cuidado com os materiais no espaço físico da sala. De outro lado, ainda temos o respeito e cuidado para com os trabalhos produzidos individualmente e em grupo; a valorização de suas próprias produções das de outras e da produção em arte em geral e a variação das formas artísticas propostas ao longo da escolaridade.

Conclusão

Enfim, no que se diz respeito ao trabalho com as Artes no Ensino Fundamental 1 e 2 fornece o tema gerador de Educação Visual para alunos da Educação Básica**.** Para o professor oportunidades de situações didáticas, que a criança/adolescente trabalha sobre a hipótese de que o desenho serve para imprimir tudo o que ela sabe sobre o mundo, e dessa forma que, por meio da aprendizagem da arte eles criam e recriam individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade e tantas possibilidades em que o professor repensa os procedimentos de ensinar.

Referências

ARNHEIM, Rudolf. **Arte & percepção visual:** uma psicologia da visão criadora. São Paulo: Pioneira, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasil: MEC/SEF, 1997. vol.6

BURKE, Peter. **Testemunha ocular:** história e imagem. Bauru: EDUSC, 2004.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho.** São Paulo: Scipione, 1999.

HOLLANDA, Aurélio Buarque de. **Mini Aurélio:** língua portuguesa – escolar. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 1985.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 2.ed. São Paulo: 1986.

_____. **Metodologia científica.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2004.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. **O desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1970 (?)

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU. 1986.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho:** a educação do educador. São Paulo: Loyola, 1984. Coleção Espaço, n.4

A SOCIEDADE MODERNA E SUAS TECNOLOGIAS A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO

Marília Soares

Curso de Pós-Graduação em Docência para o Ensino Superior. Departamento de Pós-Graduação – NEAD. Centro Universitário de Maringá – CESUMAR. E-mail: maryunesp@yahoo.com.br

Resumo
O presente trabalho busca uma reflexão sobre a importância das novas tecnologias do século XXI que são imprescindíveis a alguns setores da sociedade, principalmente a Educação. Para compreender toda essa dinâmica, fez-se necessário levantar bibliografias adequadas e de acordo com a temática pretendida, por meio de pesquisas e trabalhos já publicados sobre o assunto. Com isso, percebe-se que o mercado de trabalho exige profissionais mais dinâmicos, capacitados, qualificados e que tenham domínios tecnológicos visando o desenvolvimento de tarefas e atividades rotineiras de serviços. Sendo assim a proposta que inclui a sociedade moderna e as tecnologias neste novo âmbito educacional que é o foco deste trabalho, necessita de compreensão para que o processo de ensino-aprendizagem seja mais eficiente ao longo da jornada educacional, principalmente entre professor e aluno. O interesse de se estudar a temática, vem no sentido de contribuir com os debates e pesquisas existentes, tendo como conseqüência o entendimento satisfatório sobre o assunto em questão.
Palavras-chave: sociedade. tecnologias. educação.

Introdução

Na sociedade do conhecimento e informação, temos teoricamente a figura do professor como mediador, ou pelo menos é o que deveríamos ter, pois como as informações circulam de forma muito rápida temos pessoas que usufruem delas para aprender ou questionar determinados assuntos e assim perde-se um pouco do caráter de facilitador do professor porque as informações já chegam prontas e o aluno, neste caso, não precisa pensar. Mas ao mesmo tempo,

> alguns alunos não aceitam facilmente essa mudança na forma de ensinar e de aprender. Estão acostumados a receber tudo pronto do professor, e esperam que ele continue "dando aula", como sinônimo de ele falar e os alunos escutarem. Alguns professores também criticam essa nova forma, porque parece uma forma de não dar aula, de ficar "brincando" de aula... (MORAN, 2000, p. 54)

Se antes o sistema da sociedade na transição do século XIX para o século XX, por exemplo, exigia dos trabalhadores um preparo para mexer com o maquinário da época, atualmente, não só isso, mas de forma sofisticada, o mercado pede ou exige que as pessoas, em geral, se qualifiquem e se atualizem cada vez mais para que tenham sucesso neste ambiente cada vez mais concorrido. Com isso fica muito claro que o Ensino Superior deve, acompanhar de perto essas mudanças tecnológicas, onde o

imediatismo, aliado a técnica e a especificidade, permite a criação de novas escolas para atender as dinâmicas tecnológicas, educacionais e mercadológicas, como é o caso da Educação Superior a Distância – EAD, que já é uma realidade no país e que ganhou força e respeito, principalmente, em meados do século XX sob influência "da Universidade Aberta da Inglaterra Open University – OU". (ROMISZOWSKI, 2005)[3] e incentivo, por parte do poder público, via LDB 9394/96 – Art. 80º, ao desenvolvimento desta modalidade de ensino.

Neste trabalho é almejado o entendimento que as tecnologias têm sobre a educação como um todo já que são ferramentas auxiliadoras e essenciais ao progresso do ensino e da aprendizagem em sala de aula, independente do nível escolar. Para tal, foi necessário realizar levantamento bibliográfico de pesquisas, artigos e livros referentes ao assunto pretendido para que a fundamentação e o entendimento fossem de pleno acordo e satisfatórios.

Inovações Tecnológicas e a Realidade Atual do Ensino

Atualmente a educação parece se esconder das inovações tecnológicas ou são os docentes mais conservadores que se escondem do moderno?

Acredita-se que por resistência de pessoas é que escolas em geral, de qualquer nível, se mostram muito forte quando permanecem trabalhando somente com o de sempre, ou seja, lousa, livros, entre outros materiais mais clássicos e não procuram mudar a rotina buscando mais motivação no ensino. As Universidades mais tradicionais tentam de alguma forma ter os variados recursos tecnológicos necessários para que o trabalho pedagógico seja o melhor possível, basta o docente usá-lo, mas mesmo assim ainda existem pessoas resistentes no uso de tais recursos. E no caso da Educação a Distância – EAD a tecnologia é o essencial, por exemplo, o uso da internet, de computadores modernos com programas eficientes para a execução de vídeos, transmissões de aulas via satélite, isso tudo são ferramentas que as escolas mais novas nesta área de ensino utilizam e assim começam a ganhar mais espaço.

> A escola é agora apenas mais uma entre as muitas agências especializadas na produção e na disseminação da cultura. Em concorrência com as diferentes mídias, a escola tende a perder terreno e prestígio no processo mais geral de transmissão da cultura e particularmente no processo de socialização das novas gerações, que é sua função específica. Num mundo cada vez mais "aberto" e

[3] O documento não consta número de página.

> povoado de máquinas que lidam com o saber e com o imaginário, a escola apega-se ainda aos espaços e tempos "fechados" do prédio, da sala de aula, do livro didático, dos conteúdos curriculares extensivos, defendendo-se da inovação. (BELLONI, 1998)[4]

Atualmente, sabe-se que para frequentar um curso a distância é importante muita disciplina por parte do interessado, pois nesta nova realidade os prazos precisam ser respeitados, pois aqui o aluno lida com um sistema de estudos predefinido e manipulado por alguém capacitado e que também precisa cumprir prazos rigorosos, então, mediante tudo isso, nos reeducamos ou nos adaptamos a essa nova ordem. Qualquer um, hoje, tem a sensação de que não há necessidade de estar presente nas aulas sejam de cursos a distância (quando elas existem) ou de cursos tradicionais, pois a motivação é outra, a era digital, tecnológica é a mandante dos interesses das pessoas e assim cada um busca sua aprendizagem no seu tempo e ritmo, fazendo com que a caracterização do professor seja perdida com o tempo, cabendo a ele (professor) a única função de colaborar com o aluno na contextualização do conteúdo a sua realidade e assim ajudá-lo a interpretar dados e informações úteis ao seu interesse e assim não deixar de ser uma tendência de acordo com a realidade atual.

> Com a Internet estamos começando a ter que modificar a forma de ensinar e aprender tanto nos cursos presenciais como nos de educação continuada, a distância. (...) Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, nos desmotivamos continuamente. Tanto professores como alunos temos a clara sensação de que em muitas aulas convencionais perdemos muito tempo. (...) A aquisição da informação, dos dados dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. (MORAN, 2000, p. 29-30)

Para existir sucesso na “independência” do aluno perante o professor é necessário que ele (o aluno) esteja pronto, maduro, para perceber e incorporar as novas informações e experiências por ele vividas, para que assim haja uma aprendizagem significativa. Mas também os docentes precisam perceber, segundo Moran (2000)[5] que não é possível “dar aula da mesma forma para alunos diferentes, para grupos com diferentes motivações”, pois cada um aprende no seu tempo e com seu ritmo, por isso se faz necessária a adaptação das metodologias de ensino de acordo com o público alvo e a tecnologia pode

[4] O documento não consta número de página.

[5] Não consta número de página

ajudar nisso também. Óbvio que o sucesso na Educação não só depende do professor, mas também, e sem sombra de dúvidas, do aluno, pois é ele o maior interessado, pois está em fase de crescimento intelectual e precisa estar motivado para que o professor também esteja e possa ajudá-lo neste crescimento.

> Alunos curiosos, motivados, facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador. Alunos motivados aprendem e ensinam, avançam mais, (...) se tornam pessoas mais produtivas. (MORAN, 2000, p. 17-18)

E isso deve ser uma rotina tanto na escola como no ensino superior, deve existir motivação ao grupo para que a produção e avanço no conhecimento ocorram de forma satisfatória.

Educação e a Relação com a Tecnologia da Informação e Comunicação

Como já abordado anteriormente, algumas pessoas que compõem o quadro de professores, principalmente, na educação ainda são muito resistentes, mas ainda sim as mudanças acontecem a todo o momento e se mostram não só necessárias, mas imprescindíveis ao processo de ensino-aprendizagem do aluno e docente já que as ferramentas tecnológicas existentes, quando disponíveis, facilitam o trabalho em sala de aula ou fora dela.

> A utilização das TIC permite dinamizar as aulas, estimular o senso crítico, a criatividade em função de uma educação para a autonomia, descobrindo novos paradigmas, que permitirão aos educandos entrarem no terceiro milênio com uma educação mais humanitária. Ajudam o professor, atrai os alunos, aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana e, também, introduz novas questões no processo educacional. [...] Alunos estão constantemente interagindo com tecnologias e entram em contato com todo tipo de informação – sobre religião, política, economia, cultura, esportes, sexo, acontecimentos nacionais e internacionais – diferentes assuntos, abordados com graus de complexidade variados, expressando pontos de vista, valores e concepções diversos. (MERCADO, 2009, p. 9-10)

Atualmente a noção que se deve ter é que “pedagogia e tecnologia sempre foram elementos fundamentais e inseparáveis da educação”, pois sem a educação não há tecnologia, pois esta é uma forma de conhecimento. (SILVA, 2003, p. 76) E o que é necessário entender também é que dentro dessa tecnologia, existe um montante de discursos e práticas vinculadas aos valores e efeitos sociais. E aos alunos e docentes,

universitários é fundamental que se domine toda essa tecnologia, tanto no Brasil como em qualquer parte do mundo. Esses são os profissionais procurados para o século 21, e nesta era da globalização o ensino é prioridade e a tecnologia o acompanha tornando-se vital a adequação das pessoas a esta nova dinâmica de mundo, de mercado e de ensino superior.

Discussão e Conclusão

Com este trabalho foi possível verificar que cada vez mais é difícil continuar longe das novas tecnologias de informação e comunicação existentes, pois o mercado de trabalho exige muitos conhecimentos tecnológicos, ou seja, atualmente, se procura um profissional qualificado em uma profissão e que tenha o domínio dessas novas tendências tecnológicas e que seja dinâmico para atuar de forma versátil dentro do mercado de trabalho. Já a educação necessita muito dessas ferramentas também para que o processo ensino-aprendizagem seja mais eficiente. Tudo isso requer compromisso de professores, alunos, universidades no sentido de preparar essas pessoas, e dos governantes com relação ao oferecimento de qualidade no trabalho em sala de aula.

O aluno, então, enquanto aprendiz deve ter a consciência de que seu futuro intelectual e profissional, serão mais valorizados, se houver contato com essas novas tendências ainda no período escolar ou acadêmico. Esse contato deve facilitar a percepção com relação a própria aprendizagem, seja em casa ou na escola, por isso a grande importância dessas ferramentas na vida moderna, ou seja, elas visam facilitar o processo de desenvolvimento pessoal, profissional e principalmente intelectual, seja em sala de aula ou fora dela enquanto ferramenta de trabalho ou pesquisas diversas. Por parte do docente, este deve ter a responsabilidade de se atualizar em relação as tecnologias usuais na educação para beneficiar seu próprio trabalho e também de estar atento nas novas tendências do mercado de trabalho, educação entre outros setores da sociedade moderna.

Este trabalho, portanto, teve o objetivo almejado de entender e com embasamento teórico de qualidade, fundamentar as ideias, permitindo que este contribua de alguma forma com pesquisas já consolidadas e aquelas em fase inicial de trabalho com relação a temática estudada.

Referências

BELLONI, M. L. Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna?. **Educação e Sociedade [online].** Campinas, vol.19, n.65, p. 143-162.

Dezembro 1998. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php. Acesso em 10 de Setembro de 2010.

MERCADO, L.P.L. (Org.). Integração de mídias nos espaços de aprendizagem. **Em Aberto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Brasília, v. 22, n. 79. p. 79 – 197, janeiro 2009. Disponível em http://www.oei.es/noticias/spip.php?article4813. Acesso em 10 de Setembro de 2010.

MORAM, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias Audiovisuais e Telemáticas. In: MORAM, J. M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. 16ª ed. Campinas: Papirus, 2009, p.11-65.**

ROMISZOWSKI, A. História da Evolução da Educação a Distância. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, [S.l], v. 2, n. 24, não paginado, 28 de Março de 2005. Disponível em www.serprofessoruniversitário.pro.br/ler.php

SILVA, F. M. Aspectos Relevantes das Novas Tecnologias Aplicadas a Educação e os Desafios Impostos para a Atuação dos Docentes. **Akrópolis – Revista de Ciências Humanas da UNIPAR**: Revista da Universidade Paraense, Umuarama, v. 11, n. 2, p. 75 – 81, abr./jun., de 2003. Disponível em http://revistas.unipar.br/akropolis/article/view/334/301

AS PRÁTICAS DE LEITURA NO PROGRAMA LER E ESCREVER: BREVES REFLEXÕES

Sérgio Eduardo Gomes da Silva, Renata Junqueira de Souza

[1] Aluno do curso de Pedagogia da FCT UNUESP de Presidente Prudente e Professor dos anos Iniciais do Ensino Fundamental PM de Santo Anastácio. [2] Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação e coordenadora do Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil CELLIJ da FCT UNESP de Presidente Prudente. Email: sedugs@hotmail.com

Resumo
Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa bibliográfica e documental sobre as práticas de leitura na escola pública. Sendo assim, propomos analisar o material didático do 5º ano do Programa Ler e Escrever da Secretaria Estadual de Educação implantado na Rede Estadual e estendido às Redes Municipais de Ensino compreendidas no Programa de Ação-Parceria Estado-Município, enfocando as estratégias de leitura orientadas pelo Guia do Professor e contidas no material do aluno, pois o sucesso escolar dos alunos tem sido motivo de preocupação e desafio para os professores e as exigências da sociedade contemporânea tem feito com que as autoridade governamentais elaborem programas educacionais visando atender o novo perfil de aluno encontrado no interior da escola pública, uma vez que os dados sobre a qualidade do ensino é preocupante. Neste sentido o Programa Ler e Escrever desponta no Estado de São Paulo como uma forma de proporcionar melhoria na qualidade do ensino de leitura. Como resultados apontamos as estratégias de leitura abrangidas no material e os problemas que constituem um empecilho para o processo de ensino e aprendizagem como forma de incitar a discussão sobre os materiais didáticos disponíveis na escola.
Palavras-chave: Práticas de leitura. Programa Ler e Escrever. Escola Pública.

1. Introdução e Justificativa

O presente artigo apresenta reflexões teóricas iniciais sobre o Programa Ler e Escrever[6] do Estado de São Paulo, com o objetivo de elencar limites e possibilidades que o uso do material do 5º ano do Ensino Fundamental traz para a melhoria da qualidade do ensino de leitura levando em consideração as características da escola pública e o perfil de aluno que a forma.

Para tanto buscamos compreender neste artigo os fatores que levaram a implantação do Programa pela Secretaria Estadual de Educação, visando entender seu papel no interior da escola pública tanto da Rede Estadual como Municipal e como este orienta as práticas de leitura no ambiente escolar.

[6] Programa destinado ao ensino de Língua Portuguesa da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, disponível para consulta no site: www.lereescrever.fde.sp.gov.br

2. Objetivo

O nosso objetivo é compreender os limites e possibilidades no uso do material do Programa em salas do 5º ano enfocando as estratégias de leitura que o mesmo propõe no decorrer do Guia de Orientação Didática do Professor.

3. Metodologia

A metodologia utilizada compreende a análise bibliográfica e documental referente à temática: práticas de leitura na escola com o objetivo de destacar a relevância do tema para a atuação dos professores como mediadores dos processos de leitura.

Considerando a necessidade de submeter o Programa a teoria produzida historicamente realizou-se um levantamento bibliográfico, colocando os pesquisadores em contato com diversos referenciais teóricos sobre a temática. Lakatos e Marconi (2010) destacam a importância do levantamento bibliográfico ao afirmar que:

> [...] ler com espírito crítico significa fazê-lo com reflexão, não admitindo idéias sem analisar ou ponderar, proposições sem discutir, nem raciocínio sem examinar; consiste em emitir juízo de valor, percebendo no texto o bom e o verdadeiro, da mesma forma que o fraco, o medíocre ou o falso. LAKATOS e MARCONI (2010, p. 3)

Ainda em conformidade com Lakatos e Marconi (2010):

> A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação oral: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas. (LAKATOS e MARCONI, 2010, p. 166)

Portanto o material foi submetido principalmente às teorias contidas no livro Estratégias de leitura de autoria de Isabel Solé (1998) e Ler e Compreender: Estratégias de Leitura organizado por Renata Junqueira de Souza (2010).

Concomitante com a pesquisa bibliográfica foi realizada pesquisa documental, a partir das Orientações Curriculares do Estado de São Paulo (2008) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa volume 2 (1997) que em conformidade com Lakatos e Marconi (2010) “a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois.”

O objeto de estudo que é referencial para as discussões presentes neste trabalho é o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas livro do professor do 5º ano do Ensino Fundamental (antiga 4ª série)[7], material que contempla além das atividades presentes no caderno do aluno as orientações didáticas concernentes a aplicação das atividades tanto de leitura quanto de escrita.

4. Resultados e Discussão

O processo de democratização da educação ocorrido nos últimos anos permitiu que a escola pública obtivesse um avanço quantitativo por meio da ampliação de vagas. Desta forma, "a escola pública para poucos, no passado, cedeu lugar para muitos no presente" (LEITE e DI GIORGI, 2004. p. 136).

A escola do passado era composta por alunos pertencentes à elite brasileira e que possuíam em seu ambiente familiar um contato muito amplo com o universo letrado, porém hoje, a escola pública destina-se a atender principalmente crianças vindas das camadas populares cujo contato com os portadores de textos é mais restrito do que aqueles que possuem um certo status social.

Beisiegel (2006) ao tratar da qualidade do ensino na escola pública destaca a necessidade desta adequar o currículo a fim de atender o tipo de aluno que possui em seu interior ao afirmar que:

> há algumas décadas, quando a escola secundária ministrava cursos de latim para crianças que tinham entre seus objetivos ingressar na escola superior (em escolas de direito, entre outras), aí então esses conteúdos da escola secundária estavam adequados às necessidades de sua clientela. Já não ocorreria o mesmo hoje se o latim fosse transmitido numa escola que se transformou em parte da formação geral de todos os cidadãos. (BEISIEGEL, 2006, p. 112-13)

Anteriormente à implantação do Programa Ler e Escrever surge as Orientações Curriculares do Estado de São Paulo (2008) que irão nortear os conteúdos a serem abordados e as práticas de ensino em Língua Portuguesa e Matemática no Ciclo I do Ensino Fundamental.

Concernente às práticas de leitura, as Orientações Curriculares do Estado de São Paulo (2008) apresentam como objetivos a serem alcançados até o final do Ciclo: "integrar uma comunidade de leitores, compartilhando diferentes práticas culturais de

[7] O Ensino Fundamental tinha duração de 8 anos, sendo alterado para 9 anos a partir de 2006 pela lei nº 11.274, por isto temos o uso de duas nomenclaturas por se constituir num período de transição.

leitura e escrita e ler diferentes textos, adequando a modalidade de leitura a diferentes propósitos e às características dos diversos gêneros.” (SÃO PAULO, 2008, p. 9)

No mesmo documento encontramos as seguintes expectativas de aprendizagens em relação ao tema abordado neste trabalho:

> apreciar textos literários; selecionar os textos de acordo com os propósitos de sua leitura, sabendo antecipar a natureza de seu conteúdo e utilizando a modalidade de leitura mais adequada; utilizar recursos para compreender ou superar dificuldades de compreensão durante a leitura (pedir ajuda aos colegas e ao professor, reler o trecho que provoca dificuldades, continuar a leitura com intenção de que o próprio texto permita resolver as dúvidas ou consultar outras fontes); (SÃO PAULO, 2008, p. 11)

Como podemos observar o contido nos documentos oficiais tanto a nível Federal (PCNs) quanto Estadual (Orientações Curriculares) é possível perceber que ambos concebem a leitura como prática social e que deve ser objeto de ensino da escola, o mesmo também apontam Solé (1998) e Souza et. al (2010).

É com base nesta concepção de leitura como prática social contida nos documentos oficiais e nas teorias das autoras que procederemos a seguir algumas análises para incitarem as discussões sobre o uso deste material didático nas escolas públicas, sempre remetendo ao que há em comum nos documentos oficiais e nos referenciais bibliográficos, por se tratar de uma pesquisa inicial de cunho teórico.

O Programa Ler e Escrever é um projeto que apresenta sistematização pedagógica bem definida, o que a luz dos documentos oficiais se constitui em uma boa metodologia, pois pressupõe algo organizado, com começo, meio e fim, apontando a necessidade de elaboração de produto final resultante do desenvolvimento da proposta.

Na sequência didática Uma lenda, duas lendas, tantas lendas... do Guia do Professor encontramos propostas que mobilizam estratégias de leituras em três momentos distintos, o que chamamos de “pré-leitura, durante a leitura e pós leitura” conforme aponta Souza et. al (2010, p. 49).

Ao analisar o material é possível apontar algumas atividades de pré-leitura que enfocam a antecipação do leitor, verificadas por meio de uma contextualização a ser feita pelo mediador dizendo que o texto que iremos ler conta uma história surpreendente, fantástica, etc.; e de perguntas como: o que você acha que o texto irá falar? Será que o assunto é verdadeiro ou fruto da imaginação? Você já leu textos como este?

Outro ponto importante nas atividades de leitura apresentadas por Solé (1998) e Souza et. al (2010) é o levantamento de conhecimentos prévios dos alunos,

estratégia que fornece ao professor informações sobre aquilo que o aluno já sabe, instrumentalizando-o de elementos para fazer os alunos avançarem.

Há a ocorrência de atividades sobre os conhecimentos prévios na medida em que temos exercícios que ativam os mesmos induzindo os alunos a responderem as perguntas por meio de um conhecimento que eles já possuem. Estas atividades são incentivadas por questões orientadas pelo professor como: que texto é este que você leu? Quais informações apresentam? A que região se refere? Qual povo retrata? Vocês consideram ser verdadeira a informação do texto?

Além de se constituírem atividades que buscam os conhecimentos prévios Solé (1998) aponta este tipo de prática como aquelas realizadas após a leitura, que permitem aos professores utilizarem-se dos conhecimentos dos alunos para ampliar o seu entendimento sobre o texto.

Os PCNs (1998) apontam a necessidade dos alunos relacionarem os textos que estão lendo com outros já lidos anteriormente. A este processo Souza et.al (2010)[8] denomina como uma estratégia de leitura por um dos tipos de conexões, sendo esta a conexão texto-texto. Em relação a esta estratégia verificamos atividades no Programa que a utilizam, pois em muitos casos são feitas por parte do professor perguntas como: Você já leu um texto igual a este ou parecido? Ao ler este texto você lembrou de que informação já obtida anteriormente?

Em relação ao ensino das conexões também existem exercícios que trabalham com conexões texto-mundo, proporcionando ao leitor relacionar o texto lido com problemas ocorridos no mundo, estas atividades são encontradas principalmente na sequência didática Lendo notícias para ler o mundo, porém não foram verificadas atividades de conexão texto-leitor, cuja finalidade seria relacionar o texto com a vida pessoal do leitor.

Ainda em continuidade com as estratégias de leitura apresentadas por Souza et.al (2010) foi possível destacar o uso das inferências nos momentos em que o professor deve perguntar o que será que este trecho quis dizer? Como será que o personagem estava se sentindo neste momento? Estas perguntas possibilitam entender as entrelinhas. As estratégias de questionamentos são feitas através de perguntas que devem ser respondidas pela leitura do texto e que surgem a partir desta e a visualização ocorre mediante o uso da oralidade para descrever a imagem criada do cenário, do tempo

[8] Souza et.al propõe em seu livro seis estratégias de leitura: 1- conexões, 2- inferência, 3- visualização, 4- questionamento, 5- sumarização e 6- síntese.

histórico, dos personagens, entre outros. Não foram trabalhadas propostas estratégias de sumarização que consistem em separar informações importantes dos detalhes no texto e nem de síntese que é a capacidade de resumir ou sintetizar o que fora lido.

Os documentos oficiais e as autoras Solé (1998) e Souza et.al (2010) ao referirem-se ao tratamento didático relacionado ao ensino e as práticas de leitura na escola destacam a necessidade de serem proporcionados para os alunos diversas formas de ler, como ler silenciosamente, ler em voz alta, leitura realizada pelo professor, leitura compartilhada, entre outros. Referentes a estes procedimentos há várias atividades que incentivam a leitura silenciosa, leitura compartilhada (feita em duplas ou pequenos grupos), leitura em voz alta feita tanto pelos alunos quanto pelo professor (que modela a forma de ler) e rodas de leitura (em que há compartilhamento do texto lido com os colegas).

Souza et.al (2010) propõe o ensino por meio de oficinas por considerar que "as oficinas de leitura são momentos específicos em sala de aula em que o professor planeja o ensino de uma estratégia. Nessas oficinas há uma ambientação intencionalmente planejada". (SOUZA et.al, 2010, p.59) Concernente a este aspecto da teoria da autora o guia de orientações propõe aos professores o cuidado com o planejamento das aulas apresentando sugestões e encaminhamentos para cada aula, visando construir um ambiente planejado e adequado para cada atividade.

Outra atividade incentivada pelo Programa e considerada pelos PCNs como sendo uma prática de leitura muito importante é aquela em que o leitor lê como forma de revisar um texto escrito, permitindo-lhe refletir sobre aspectos lingüísticos que foram aprimorados durante situações de leitura vivenciadas na escola.

Os PCNs (1997), conforme já fora citado anteriormente consideram como uma importante estratégia o trabalho com a diversidade textual, tanto a que se faz presente no cotidiano do aluno como as que serão proporcionadas no ambiente escolar com o intuito de permitir o contato do aluno com textos que não circulam em seu meio social.

Sob a ótica da diversidade textual, eis um empecilho observado no Programa Ler e Escrever, pois o mesmo dedica um bimestre inteiro de trabalho em torno de um único gênero textual que são as lendas através da sequência didática "Uma lenda, duas lendas, tantas lendas...", gerando o empobrecimento do trabalho com leitura em sala de aula, tornando o ato de ler cansativo ao invés de prazeroso, pois no decorrer do desenvolvimento as crianças podem perder o incentivo pela leitura devido o excesso de atividades em torno do mesmo gênero.

Outro problema observado no material é que os textos presentes possuem um problema concernente à estrutura, pois os mesmos são configurados no modelo do programa, descaracterizando inclusive o portador do texto. Analisando-o em todas as unidades é perceptível que o material segue um padrão definido pelo Programa, ou seja, os textos não estão escritos da maneira como os encontramos nos originais. Um exemplo disto pode ser observado nas notícias presentes em uma das unidades didáticas, pois nos jornais encontramos as notícias escritas em colunas, enquanto que no exemplar do professor e do aluno uma notícia retirada do jornal assume a forma determinada pelo editor, descaracterizando seu portador, no caso, o jornal.

Para finalizar ressaltamos de maneira enfática a necessidade de preservar a estrutura do texto e de proporcionar maior variedade nos gêneros textuais como elementos importantes na construção do conhecimento, pois isto permite ao aluno realizar a antecipação do tipo de texto que será lido pela observação estrutural e identificar o possível portador daquele tipo de texto.

5. Conclusões:

Conforme vimos e vivenciamos as transformações ocorridas na sociedade atual, tanto de ordem política, econômica ou social, quanto às decorrentes do processo de democratização do ensino público vieram reiterar a necessidade da escola contemporânea refletir sobre suas práticas pedagógicas de leitura, tendo em vista a necessidade de garantir um ensino de qualidade.

Em virtude destas transformações, várias medidas foram tomadas visando assegurar a qualidade do ensino e colocá-las na pauta de discussão se constitui nossa função enquanto professores e cidadãos brasileiros.

Diante deste contexto, torna-se importante ressaltar a necessidade de refletir sobre as práticas de leitura de um Programa que é oferecido para milhões de crianças que serão submetidas às práticas ali orientadas, pois de acordo com Souza et.al (2010) é necessário que nossas escolas realizem um intenso trabalho de leitura, proporcionando as nossas crianças acesso aos mais variados gêneros textuais, assegurando-lhes leituras de qualidade a fim de que realmente venhamos produzir um letramento ativo em nossas crianças.

Portanto, este artigo não pretende esgotar o assunto, mas sim colocá-lo em pauta a fim de que os professores possuam referenciais que apontem suas possibilidades e limites, induzindo-os a refletirem sobre as práticas de leitura propostas nos mais diversos materiais a sua disposição.

6. Referências Bibliográficas:

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa vol. 2. Brasília, 1997.

BEISIEGEL. Celso de Rui. **A qualidade do Ensino na Escola Pública**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

LAKATOS. Eva Maria: MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Cientifica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010

LEITE, Y. U. F. e DI GIORGI, C. A. G. **Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor: alguns apontamentos**. Educação. Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 135 -145, 2004.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **Ler e Escrever**: guia de orientações didáticas; professor – 5º ano (4ª série). Disponível em: www.lereescrever.fde.sp.gov.br. Acesso em 26 de agosto de 2011

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre - RS: Artmed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira (et.al.). **Ler e Compreender**: Estratégias de Leitura. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2010.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ANÁLISE E DISCUSSÃO ACERCA DO PÚBLICO ALVO E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Cicera A. Lima Malheiro, Eniceia Gonçalves Mendes, Josiane Torres

Programa de Pós Graduação em Educação Especial da UFSCar. E-mail: malheiro.cl@gmail.com - órgão de Fomento: FAPESP

Resumo
O objetivo desse trabalho é identificar os alunos público alvo da política de inclusão escolar e o que a referida política propõe quanto à formação para atuação com esses alunos. Para tanto foram analisados 11 documentos legais, sendo que 4 deles esclarecem sobre o público alvo e 10 fazem referencia a formação. A atual política identifica como público alvo três grandes grupos de alunos: deficiência; transtorno globais do desenvolvimento; altas habilidades/superdotação. Quanto à especificidade da formação para atuação esse público, encontra-se uma vasta especificação de competências dentre elas conhecimentos de gestão; elaboração de planos; identificação de alunos público alvo desse processo educacional inclusivo entre outros. Tal caracterização torna-se importante para que o planejamento das políticas públicas de inclusão escolar com vista a alcançar maior aproximação entre a oferta de programas de atendimento escolar, de saúde, assistência social, e a demanda evidenciada por essa população sejam ampliadas.
Palavras-chave: público alvo; formação de professores; inclusão escolar

Introdução

Sabemos que o processo de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) se configurou como a mera “colocação” desses alunos em sala de aula do ensino regular. Hoje além de cobrar o direito e a garantia do acesso a escola, também cobra-se a garantia da permanência de forma qualitativa a esta população no sistema educacional. O que implica a reestruturação nas propostas e implementações quanto a reorganização das estruturas escolares, bem como ampliação dos recursos e serviços de apoio materiais para esses alunos. Nesse sentido, um fator determinante para esse processo é sem dúvida o profissional que atuará na educação dessa população na perspectiva da inclusão escolar.

Nesse percurso da implantação da política educacional com a marca da inclusão escolar temos no presente a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNE-EI) de 2008 orienta os sistemas de ensino a promover respostas às necessidades educacionais especiais (NEE) dos estudantes, defendendo que a educação especial passe a integrar a proposta pedagógica da escola regular, por meio do desenvolvimento do serviço de apoio atendimento educacional especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais (SRM).

Diante dessa nova configuração da atuação da educação especial como uma proposta de inclusão escolar, questionamos quem tem sido identificado como público alvo desse serviço? E que formação se torna necessário para a atuação nesse ambiente?

Objetivo

Identificar quem são os atuais alunos público alvo reconhecidos pela política federal e o que a referida política propõe quanto à formação para atuação com esse público.

Metodologia

Para o atendimento do objetivo proposto, optamos por analisar os dispositivos da política de educação especial no âmbito da esfera federal. A partir do que esclarece Garcia (2010) entendemos que tal abordagem busca analisar as proposições políticas no campo educacional sem perder de vista suas vinculações e o seu papel de significação nos processos de implementação de ações educacionais, conteúdos e mecanismos envolvidos em sua difusão. A autora considera que tais documentos são constituídos por discursos políticos que, de alguma forma, chegam até as unidades escolares, imprimindo suas marcas nas consciências dos sujeitos da educação.

Dessa forma, selecionamos dezoito documentos que incluem: leis, decretos, portarias, resoluções e notas técnicas. Os referidos documentos foram analisados no sentido de evidenciar a caracterização do público alvo do AEE e a especificidade de formação do docente que a política de educação especial no âmbito federal identifica como necessária para atuar junto a esses educando na escola regular.

Resultados e Discussões

Dos documentos analisados encontramos quatro dispositivos que esclarecem a especificidade do público alvo da educação especial e dez dispositivos que dispõem sobre a formação diante desse público no que diz respeito à atuação no AEE desenvolvido em SRM. Na tabela I, apresentamos os referidos documentos.

Tabela I – Documentos que fazem referência ao Público alvo/Formação de professores

ANO	DOCUMENTO	FINALIDADE	PÚBLICO ALVO	FORMAÇÃO DE PROFESSORES
2010	Nota Técnica - SEESP/GAB/nº 11/2010	Orienta a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas da rede pública		X
2009	Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.	x	X
2008	Decreto nº 6.571, de 17 de set. de 2008	Regulamenta as diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado.	x	X
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.	x	X
2008	Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica	Instituída considerando o que dispõem na Constituição Federal de 1988, que estabelece o direito de todos a educação; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008; e o Decreto Legislativo nº 186, de julho de 2008, que ratifica a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).		X
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.		X
2005	Decreto nº 5.626, de 22 de dez. de 2005	Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais		X
2001	Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica	Apresenta um caminho e os meios legais para superação do grave problema educacional, social e humano que envolve os alunos com necessidades educacionais especiais.	x	X
2001	Parecer CNE/CEB nº 17/2001	Homologar as Diretrizes Nacionais Para A Educação Especial Na Educação Básica.		X
2001	Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001	Institui as Diretrizes Nacionais Para A Educação Especial Na Educação Básica.		x
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96	Define o conceito e as ações legais da educação nacional.		x

Por meio das Diretrizes (BRASIL, 2001b) o público alvo é identificado como alunos que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, física/motora e múltiplas);

condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos; que apresentam altas habilidades/superdotação e os alunos que apresentam dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento. Tais dificuldades de aprendizagem são também associadas à dislexia, e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cogntivos, psicolingüísticos, psicomotores, motores, de comportamento; e a fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional. Essa população é definida como todos aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, com ou sem correlação com questões orgânicas. Garcia (2009) pontua que tal definição de população-alvo, a exemplo das indicações encontradas na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), abria o foco de atenção para um número e uma diversidade de sujeitos muito grande e fora das características de atuação da educação especial no Brasil.

A partir da PNEE-EI (BRASIL, 2008c) essa população foi reduzida aos alunos com deficiência (intelectual, visual, auditiva, física e múltiplas); transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, que estão matriculados na rede pública de ensino regular.

De acordo com Garcia (2009) o referido documento retoma os termos presentes no documento Política Nacional de Educação Especial de 1994 ou seja, dezenove anos atrás, período este que a discussão ainda se pauta pelo processo de integração dos alunos com NEE.

Torna-se importante esclarecer que embora a PNEE-EI não se configurar como um documento normativo, outros documentos legais, tais como, o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b) e a Resolução nº. 4 (BRASIL, 2009) fazem referencia a estes mesmos termos quanto ao público alvo estabelecido na PNEE-EI (BRASIL, 2008c).

Em relação a esses três grandes grupos, a Resolução nº 4 (2009) esclarece que: alunos com deficiência são aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas; alunos com transtornos globais do desenvolvimento são os que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação; alunos com altas habilidades/superdotação são aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento

humano, isoladas ou combinadas (intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade).

No que diz respeito a atuação com esse público no AEE, a LDB/96 (BRASIL, 1996) estabelece que os professores deverão possuir especialização adequada em nível médio ou superior. A partir dessa disposição o Parecer CNE/CEB n. 17/2001 (BRASIL, 2001a) considera os professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as NEE, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras.

A Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001c) estabelece que os professores especializados em educação especial deverão comprovar formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental.

O Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b) e a Resolução 4 - Art. 12 (BRASIL, 2009) define que para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada.

A especificidade desta formação, de acordo com a PNEE-EI (BRASIL, 2008c) possibilita a atuação no AEE, aprofundando o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de AEE, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

O Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b) e a Resolução 4 (BRASIL, 2009) trazem esclarecimentos similares quanto as atribuições profissionais no AEE, definindo que este professor dever ter condições de identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial; elaborar e executar plano de AEE, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; orientar

professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

É realçado na Resolução 4 - Art. 9º (BRAIL, 2009) que a elaboração e a execução do plano de AEE são da competência dos professores que atuam na SRM ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

Esse profissional deve ter conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (PNEE- EI, BRASIL, 2008c). Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas o referido documento acrescenta que nessa formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

Além das atribuições citadas a Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010 (BRASIL, 2010c) pontua que este profissional deve elaborar, executar e avaliar o plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e NEE dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as NEE dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos. Além de programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola (BRASIL, 2010c).

É atribuição do profissional que atua no AEE de acordo com a referida Nota Técnica, a produção materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, que levem em

consideração as NEE dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo (BRASIL, 2010c).

Por meio da referida Nota Técnica (BRASIL, 2010c) atribui-se como funções a este profissional, que ele deve estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais; orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação; desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores (BRASIL, 2010c).

A Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001c) apresenta duas especificidade de formação para habilitar o trabalho com alunos com NEE, a especialização e a capacitação. As variações quanto ao nível e especificidade de formação que a legislação federal permite para quem atuará na educação de alunos com NEE abre uma lacuna e diferentes interpretações. Nesse sentido, Prieto (2010) realça que as definições de ações atribuídas à competência de profissionais que atuam com alunos com NEE são de caráter pedagógico. O que não satisfaz a área de educação especial, do ponto de vista da autora e afirma, “é o risco de seu reducionismo a uma abordagem meramente técnica, como se bastasse ao professor que atua com esses alunos o domínio de conhecimentos específicos”, tais como depõem a PNEE-EI.

Prieto (2003) identificou as implicações para o atendimento dos educandos com NEE no ensino regular tendo como base os documentos oficiais nacionais sobre a formação inicial e continuada dos professores da educação básica. Dentre as conclusões apontadas pela a autora, destaco a que se refere a análise da Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001c), no que tange a especificidade da formação de professores para atuar com esses alunos Prieto (2003 p. 145) pontua que ao que parece, a proposta é que tenhamos dois tipos de professor no ensino comum: aqueles que comprovem

conhecimento em educação especial e os que não tem essa formação. Além de criar essa diferenciação, o risco é não termos investimento nessa formação e só contarmos com aqueles professores que não poderiam assumir turmas do ensino comum com a presença desses alunos.

Outro ponto que Prieto (2003) ressalta é o fato que parece estar "delegada aos professores "capacitados" e principalmente, aos professores "especializados" em educação especial a responsabilidade pelo êxito ou fracasso do que está sendo denominada inclusão escolar. A pesquisadora questiona-se sobre os outros agentes escolares (diretores, coordenadores, funcionários, comunidade e demais envolvidos com a escola), indagando quais devem ser seus compromissos e responsabilidades e que formação eles devem comprovar.

Considerações finais

A importância da identificação do público alvo do AEE e da especificidade da formação do profissional que atua com esses alunos está no campo da preocupação quanto a elaboração e implantação de políticas de inclusão escolar. Que de acordo com que pontua Prieto (2010) entendemos que se trata da garantia de meios necessários para o acesso pleno ao currículo escolar, o que poderá requerer a inserção de equipamentos, materiais; formas diversas de ensino; de organização do espaço e do tempo escolar; bem como a introdução de outros profissionais na sala de aula e/ou na escola (interprete, guia-interprete, "cuidador" para lhes atender em relação aos cuidados de higiene, alimentação e locomoção, como exemplos). Tais especificidades e diferenças, de acordo com a autora, reforçam a necessidade de caracterização cada vez mais precisa desse alunado para que o planejamento das políticas públicas se baseie nessas informações, com vistas a alcançar maior aproximação entre a oferta de programas de atendimento escolar, de saúde, assistência social, e a demanda evidenciada por essa população. Bem como atender a especificidade de formação dos profissionais que atuaram com esse público, seja no trabalho desenvolvido no AEE quanto em outros serviços de apoio que por ventura a política de educação especial possa vir a oferecer no sistema público de ensino.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Nota Técnica SEESP/GAB/nº 11/2010**. Brasília: 2010c.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Brasília: 2009

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília: 2008a

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 6.571 de 17 de set. de 2008**. Brasília: 2008b

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2008c

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 8 de jan. de 2008**. Brasília: 2008d

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 6.253/2007.** Brasília: 2007a

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº. 13, de 24 de abril de 2007**. Brasília: 2007b

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 5.626, de 22 de dez de 2005**. Brasília: 2005

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004**. Brasília: 2004

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 17/2001 Brasília**: 2001a

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: 2001b

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001**. Brasília: 2001c

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília: 1996

GARCIA, R. M. C. **Políticas Inclusivas na educação**: do global ao local In: BAPTISTA, C. R., CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (org) Educação Especial diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2ª ed, 2010.

PRIETO, R. G. **Sobre mecanismos de (re) produção de sentidos das políticas educacionais** In: BAPTISTA, C. R., CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (org) Educação Especial diálogo e pluralidade Porto Alegre: Editora Mediação, 2ª ed, 2010a.

PRIETO, R. G. **Políticas de inclusão escolar no Brasil**: sobre novos/velhos significados para educação especial In MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org) Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira e Marins editores, 2010.

PRIETO, R. G. **Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais**: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial In SILVA, S. e VIZIM, M. (org) Políticas Públicas: Educação, Tecnologia e Pessoas com deficiências. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2003.

AVALIAÇÃO DA CONTRIBUIÇÃO DE CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FACLEPP/UNOESTE COM VISTAS À INCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL

Graziella Plaça Orosco de Souza

Pós-graduanda em Curso de Especialização em LIBRAS. Instituto Superior Tupy – IST.. UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista. E-mail: grazaorosco@yahoo.com.br

Resumo
O presente trabalho objetiva avaliar a contribuição do projeto de extensão da Faculdade de Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente – FACLEPP, intitulado “Curso Básico de LIBRAS – Nível I” na formação e atualização profissional do aluno participante. Tenciona-se, com este estudo, refletir sobre os subsídios oferecidos por esta atividade na formação do profissional que já atua ou tenciona atuar na área educacional, com ênfase na inclusão social e educacional da pessoa com surdez. Discute-se aqui o papel da extensão universitária não apenas assumida como um serviço assistencialista oferecido à comunidade em que a Instituição de Ensino Superior se insere, mas também refletir a prática extensiva como um momento de produção e distribuição do conhecimento produzido. A extensão universitária concebida neste trabalho constitui-se em instrumento necessário para que a pesquisa e o ensino articulados entre si possam ser levados, o mais próximo possível, das aplicações úteis à sociedade. A investigação se baseia em relatos de alunos concluintes do curso, perpassando pela reflexão teórica acerca do tema. Os dados coletados e analisados permitiram avaliar de que modo a extensão universitária pode contribuir à formação e atualização de profissionais que pretendam atuar como facilitadores da inclusão social e educacional da pessoa com surdez.
Palavras-chave: Ensino Superior. Inclusão Social e Educacional. Projeto de Extensão.

Introdução e Justificativa

A extensão universitária figura-se como um dos pilares da Instituição de Ensino Superior brasileira. Fundamentada como função social da universidade, torna-se importante sua prática no âmbito institucional por proporcionar à comunidade local, acadêmicos e docentes participantes, o relacionamento entre si. Comumente, a extensão é concebida a partir de um projeto de pesquisa, onde se coloca em prática ações anteriormente estudadas. Tal fato torna a extensão uma facilitadora da resolução dos problemas sociais, visto que por vezes, é fruto de estudos da observação destes problemas, atuando, assim, como colaboradora das ações públicas governamentais (CALDERÓN, 2007).

Portanto, ações extensivas realizadas no ambiente acadêmico, tornam-se importantes por promover reflexão e discussão de temas relevantes à comunidade. E quando se trata de inclusão social e educacional, a Instituição de Ensino Superior, enquanto capacitadora e formadora de profissionais docentes para o mercado de trabalho necessita promover subsídios para esta discussão.

Objetivo

O estudo pretende avaliar a contribuição do projeto de extensão da Faculdade de Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente – FACLEPP, intitulado “Curso Básico de LIBRAS – Nível I” na formação e atualização profissional do aluno participante, com vistas à inclusão social e educacional da pessoa com surdez.

Metodologia

O presente trabalho discorre sobre a extensão universitária no ensino superior no âmbito das políticas públicas, utilizando-se para isso de algumas legislações e documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação.

> Para a abordagem do tema, o enfoque deste trabalho recai sobre ação de extensão universitária, desenvolvida na Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, durante o mês de julho de 2011 e intitulada “Curso Básico de LIBRAS – Nível I”. A ação foi direcionada a alunos dos cursos de Licenciatura, Bacharelado e Programas de Pós-Graduação da referida IES e profissionais da educação que atuam ou desejam atuar na área da inclusão social e educacional, tendo como base o trabalho educacional com a pessoa surda. Para esta explanação, foram utilizados depoimentos dos participantes do mesmo, no intuito de ressaltar a importância de tal ação na formação e atualização profissional, ética e humanística.

Resultados e Discussão

As práticas extensivas nas universidades brasileiras se iniciaram com a busca por romper com a característica elitista do Ensino Superior, e constituía-se basicamente de palestras e conferências abertas à comunidade. Durante as décadas de 40 e 50, as práticas extensivas, apesar de expandidas, ainda possuíam cunho político-acadêmico e eram consideradas como maneira de disseminar conhecimentos úteis à vida social e coletiva. Apenas a partir da década de 1960 é que a extensão passa a ser uma prática efetivamente relacionada ao ensino e à pesquisa. A partir daí, o relacionamento entre a universidade e sociedade se intensifica, contribuindo para o amadurecimento da extensão como prática acadêmica comprometida com as questões sociais, ao promover atividades de ação comunitária e prestação de serviços (SOUZA, 2010).

Assim, pode-se afirmar que a extensão universitária atrelada ao ensino e à pesquisa e desenvolvida com vistas à aplicabilidade dos saberes acadêmicos, contribui de forma significativa à formação de um profissional apto ao mercado de trabalho (SARAIVA, 2003). Portanto, sob esta ótica, a extensão universitária contribui para a formação cidadã dos recursos humanos de que o país necessita para o seu desenvolvimento.

Elaborado e desenvolvido no período de 11 a 22 de julho de 2011, o “Curso Básico de LIBRAS – Nível I”, consistiu em um curso de extensão de curta duração, promovido pelo Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Geografia e História (NEEPEGH), departamento da Faculdade de Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente (FACLEPP), Universidade do Oeste Paulista - Unoeste. O curso teve carga horária de 30 horas, sendo ministrado pela professora e intérprete de Língua Brasileira de Sinais Perlla Cristina Roel de Oliveira. As inscrições foram realizadas on-line e as vagas foram preenchidas após processo seletivo, devido a grande quantidade de inscritos. No processo seletivo, realizado por docentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Unoeste, levou-se em conta a formação e atuação profissional do candidato, privilegiando aqueles que já atuam ou pretendam atuar na área da educação, com ênfase na inclusão da pessoa com surdez na educação regular. O processo seletivo resultou, assim, em duas turmas: turma A, que se beneficiou com o curso no período da manhã e turma B, no período da tarde.

O curso foi gratuito e objetivou difundir a Língua Brasileira de Sinais no ambiente acadêmico, para que, deste modo, ocorra maior interação entre o ouvinte e a pessoa com surdez, otimizando assim, o processo de inclusão educacional e social.

Para o curso, foi preparado material didático apostilado que contemplou toda a parte introdutória da Língua Brasileira de Sinais, algumas legislações, além de informações sobre a profissão de intérprete, interlocutor e professor de LIBRAS. As aulas foram preparadas de forma que a conversação se cumprisse a todo momento.

Durante o período em que o curso ocorreu, as duas turmas receberam várias visitas de membros da comunidade surda, fator enriquecedor do desenvolvimento e da aprendizagem do participante. Tais visitas promoveram maior entendimento sobre a cultura surda e estimularam pesquisas e aprofundamentos teóricos na área.

A idealização desta atividade ocorreu mediante estudos e pesquisas na área da inclusão socioeducacional, onde se sentiu a necessidade de se difundir a da Língua Brasileira de Sinais no ambiente acadêmico. A inserção de dois acadêmicos surdos em cursos de graduação da instituição objeto de estudo promoveu por concretizar o projeto.

> O presente trabalho foi desenvolvido primeiramente por meio de pesquisa documental, na qual foram levantadas informações referentes à extensão universitária no Brasil e como a inclusão social e educacional pode ser contemplada por meio de ações extensivas.

Em um segundo momento, realizou-se uma pesquisa estruturada com intuito de investigar a contribuição do “Curso Básico de LIBRAS – Nível I”, na formação e

atualização profissional. Para tanto, contou-se com a colaboração dos participantes do curso, que mui gentilmente responderam a questões direcionadas e previamente estabelecidas sobre o objetivo a ser desvendado.

O questionário foi elaborado contendo duas questões, sendo uma delas fechada e a outra semiaberta. O questionário foi previamente testado em um grupo de cinco participantes antes de sua aplicação definitiva. Neste trabalho, o conjunto de sujeitos analisados se constituiu de 27 participantes do curso. Após coletados e tabulados os questionários, os dados obtidos passaram por análise, que segundo Marconi e Lakatos (2003), pode ser compreendida como a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores. Os dados, então, serão interpretados abaixo por meio de abordagem qualitativa com base nas categorias criadas.

> O questionário elaborado procurava saber se a participação no "Curso Básico de LIBRAS – Nível I", projeto de extensão promovido pelo Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Geografia e História (NEEPEGH), departamento da Faculdade de Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente (FACLEPP), e realizado na Universidade do Oeste Paulista Unoeste durante o mês de julho de 2011, contribuiu para a formação profissional do participante. Para tanto, foram entrevistados 27 alunos concluintes do curso, que constituem os sujeitos desta pesquisa, sendo 17 da turma A (período da manhã) e 10 da turma B (período da tarde). No entanto, optou-se por analisar e apresentar os dados obtidos nos questionários de forma conjunta, pois o que se tenciona investigar é comum aos dois períodos.
>
> Na primeira parte do questionário, o intuito foi o de obter dados sobre os acadêmicos participantes dos projetos. Assim, a primeira pergunta refere-se à atuação profissional.

Tabela 1 - Perfil dos entrevistados

Profissão	Participantes	Porcentagem
Professor Universitário	-------	-------
Professor de Ensino Infantil e/ou Fundamental	10	37,03%
Professor de Ensino Médio	3	11,11%
Aluno de	8	29,62%

Graduação (Licenciatura)		
Aluno de Graduação (Bacharelado)	3	11,11%
Aluno de Pós-Graduação (Especialização)	2	7,40%
Aluno de Pós-Graduação (Mestrado)	1	3,70%
Aluno de Pós-Graduação (Doutorado)	-------	-------

Fonte: O autor

Como se pode verificar na Tabela 1, dez participantes entrevistados (37,03%), atuam como professores de Ensino Infantil e/ou Fundamental e apenas três (11,11%) atuam como professores de Ensino Médio. Implica aqui ponderar sobre o fato de que aproximadamente a metade dos sujeitos da amostra já atua como educador, trabalhando direta ou indiretamente, com situações de inclusão social e educacional em seus ambientes de trabalho.

Do total da amostra, onze entrevistados (40,74%) são acadêmicos de cursos de Graduação, sendo oito deles (29,62%) de Licenciatura e três (11,11%) de Bacharelado. Esta discrepância já era esperada quando da abertura de vagas e foi observada durante o período de inscrição, visto que os acadêmicos que cursam as Licenciaturas tendem a apresentar maior preocupação com a formação que contemple ações de inclusão social que os acadêmicos de Bacharelado.

Dentre os entrevistados, apenas dois deles é aluno de Programa de Pós-Graduação *lato-sensu* (7,40%) e apenas um (3,70%) de Programa de Pós-Graduação *stricto-sensu* (Mestrado).

A segunda questão é composta de duas partes: primeiramente, se pergunta diretamente ao entrevistado se a participação no curso contribuiu para sua formação ou atualização profissional. Foi unânime a escolha pela opção “Sim”. A segunda parte da questão era direcionada apenas àqueles que optaram pela resposta “Sim” e tencionava saber de que forma se deu essa contribuição. Vale ressaltar que o entrevistado poderia optar por mais de uma alternativa. As respostas foram selecionadas, codificadas e tabuladas em cinco categorias: 1) adquirir uma nova língua; 2) relembrar conhecimentos em LIBRAS; 3) atualização profissional; 4) facilidade de convívio social com a pessoa com surdez; 5) outras. A quinta e última opção formulada foi aberta, no intuito de melhor

detectar as intenções e opiniões do entrevistado. As opções de escolha e seus resultados podem ser verificados abaixo:

Tabela 2 – Formas de contribuição da participação no “Curso Básico de LIBRAS – Nível I”

Alternativas	Participantes	Porcentagem
Adquirir uma nova língua	19	70,37%
Relembrar conhecimentos em LIBRAS	6	22,22%
Atualização profissional	17	62,96%
Facilidade de convívio social com a pessoa com surdez	22	81,48%
Outras	4	14,81%

Fonte: O autor

Dentre as cinco alternativas apresentadas na segunda questão, ilustradas na Tabela 2, a mais escolhida foi “facilidade de convívio social com a pessoa com surdez” (81,48%), o que reflete a necessidade de comunicação com a pessoa com surdez em ambiente de trabalho, familiar e/ou demais reuniões sociais. A opção, “adquirir uma nova língua” (70,37%), segunda mais escolhida pelos sujeitos da amostra, reflete a importância dada pelo entrevistado em aprender a se comunicar em Língua Brasileira de Sinais e a consciência de que esta se constitui em uma segunda língua para a pessoa ouvinte.

A opção seguinte, “atualização profissional”, foi a terceira escolhida por 17 entrevistados (62,96%). Pode-se auferir que para esta parcela dos sujeitos entrevistados, a participação no curso de extensão oferecido contribuiu para sua formação ética e profissional, preparando-os para o atual mercado de trabalho do profissional da área de Educação.

A última opção “relembrar conhecimentos em LIBRAS” foi a menos escolhida. Dos 27 alunos entrevistados no curso, apenas seis deles optaram por esta alternativa. Se compararmos este dado com o coletado na questão anterior, pode-se perceber que apesar aproximadamente 50% do total dos sujeitos da amostra atuar como educador em diferentes níveis, apenas 22,22% já entrou em contato anterior com a Língua Brasileira de Sinais.

A quinta opção (“outras”), formulada aberta, foi escolhida por quatro entrevistados (14,81%), que descreveram que a participação no curso de extensão promoveu o entendimento da língua, contribuindo, assim, para uma melhor postura profissional. Para

esta parcela dos entrevistados, o estudo de LIBRAS constitui-se em estudo de uma segunda língua, que proporciona o enriquecimento profissional.

Conclusão

As análises aqui apresentadas oferecem uma contribuição inicial àqueles que se interessem na reflexão acerca do papel das atividades extensivas na formação e atualização profissional. Os dados apresentados e discutidos permitiram avaliar e delimitar, a partir das vivências dos alunos entrevistados, se a extensão contemplada no "Curso Básico de LIBRAS – Nível I", objeto de estudo deste trabalho, manifestam-se no sentido de atender a necessidade de formação plena do acadêmico participante.

Conforme pode ser observado na presente pesquisa, a atividade proposta proporcionou o desenvolvimento da extensão universitária atrelada ao ensino e com vistas na atuação profissional, pautada no Projeto Pedagógico dos Cursos e embasada em seus componentes curriculares. Assim, pode-se afirmar que a proposta deste curso preocupou-se com a característica formativa da extensão.

Somando-se a isso, a prática extensiva promovida pelo referido curso denotam a preocupação com a formação ética e profissional dos alunos participantes. Por outro lado, o relacionamento com a comunidade local e regional se faz a contento, englobando características sociais e educacionais, que ressaltam a responsabilidade social da universidade.

Importa ressaltar que este foi o primeiro curso de extensão oferecido especificamente a alunos e profissionais que atuam ou pretendam atuar na área da Educação com foco no atendimento especializado, especificamente o atendimento à pessoa com surdez em idade escolar. Portanto, o curso desempenhou a proposta da extensão universitária como sendo pertinente ao fazer acadêmico e responsável pelo entendimento da realidade na aprendizagem, que deve ser concebida e avaliada enquanto função real da Instituição de Ensino Superior. Para tanto, ações deste formato precisam ser consideradas e valorizadas por todos os sujeitos nela envolvidos, por meio de um ensino e uma pesquisa extensionistas, resgatando assim, a dimensão pública da educação superior com vistas à melhorias para comunidade na qual a instituição se insere.

Referências

CALDERÓN, A. I. (Coord.). Educação superior: construindo a extensão universitária nas IES particulares. São Paulo: Xamã, 2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

SARAIVA, J. L. Papel da extensão universitária na formação de estudantes e professores. **Brasília Méd**,v. 44, n. 3, p. 220-225. 2007.

SOUZA, A. L. L. **A história da extensão universitária.** 2.ed. Campinas: Alínea, 2010.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO INSTRUMENTO PARA O APRIMORAMENTO DA GESTÃO ESCOLAR

Maria Luiza de Souza Pinha [1], Claudia Pereira de Pádua Sabia [2]

[1] Universidade do Oeste Paulista.. [2]Universidade Estadual Paulista. E-mail: malupinha3@yahoo.com.br

Resumo
O objetivo deste artigo é apresentar reflexões sobre como a escola pública de educação básica vem utilizando os resultados da avaliação institucional. O estudo define a avaliação institucional, contextualizando-a numa perspectiva histórica, compreendendo a sua produção, e utilização dos resultados derivados dos processos das avaliações internas e externas. Busca também desvendar porque estes resultados têm sido utilizados em níveis insuficientes para o monitoramento de gestão. A metodologia utilizada foi à pesquisa bibliográfica. Como resultados, o trabalho apresenta que a auto-avaliação institucional não é apenas uma ferramenta pedagógica, mas é um instrumento político da mais alta relevância para a gestão escolar.
Palavras-chave: Avaliação Institucional. Educação Básica. Gestão Escolar.

Introdução

A Avaliação é o meio pelo qual se constroem caminhos para mudanças a partir das relações interpessoais estabelecidas na coletividade. Como afirma Dias Sobrinho (2002, p. 17) “a avaliação em sentido amplo, é uma atividade que faz parte da vida humana e está presente no cotidiano dos indivíduos”.

O grupo de indivíduos que apresentam reações de transformações e não de conformação diante da avaliação, foi este grupo que questionamos na avaliação da educação, especificamente a avaliação institucional. A avaliação pode ser uma estratégia para inserir a escola no sistema educacional com o compromisso de transformação social. Na Educação podemos enfocar a avaliação como um processo para delimitar, obter e proporcionar informações úteis para possíveis tomadas de decisões alternativas.

A avaliação institucional de uma escola é uma atividade intrínseca a cada instituição, pois interfere e produz efeitos sobre o seu funcionamento no presente e no futuro. Segundo Pérez Gomez (apud Alais, Góis e Gonçalves, 2003 p.29), cada escola apresenta uma cultura própria, feita de cruzamento de muitas delas. Conhecer os resultados permite compreender o passado, os processos que ocorreram e assim melhorar o futuro.

A nossa intenção com esse artigo é levantar uma discussão sobre a importância da avaliação institucional (interna e externa), na escola de educação básica como aperfeiçoamento de gestão.

Evolução do conceito de Avaliação

Levando em consideração o contexto histórico da evolução do conceito de avaliação, quanto as finalidades e o papel do avaliador para melhor entender a sua trajetória , comentaremos as “quatro gerações” que são momentos que esquematizam a evolução do conceito e das práticas da avaliação, apresentado por Guba e Lincoln (apud ALAIZ, GÓIS E GONÇALVES 2003, p.12). Essas gerações evoluíram de acordo com as necessidades e respeitando um conteúdo histórico. A 1ª geração: Geração da medida, sua finalidade era medir se o papel do avaliador, se fosse de um técnico, aplicava-se o método cientifico aos fenômenos humanos e sociais. A 2ª geração: Geração de descrição, sua finalidade era descrever resultados relativos a objetivos e o papel do avaliador era de um narrador, e ainda, se atendia a avaliação de programas. A 3ª geração: Geração do julgamento, a finalidade era de julgar mérito ou valor e o papel do avaliador era de juiz, nesta fase houve o reconhecimento de que avaliação tem duas faces: descrição e julgamento. A 4ª geração, a Geração da negociação teve como finalidade chegar a discursos consensuais onde o papel do avaliador é o de orquestrador de uma negociação, influenciado pelo paradigma construtivista.

Para Alaiz, Góis e Gonçalves (2003 p.12), a avaliação da quarta geração “ [...] - apesar de difícil [...], consideram mais adequada à melhoria do desempenho das escolas.”

Nas avaliações escolares, também podemos distinguir modalidades de avaliação: avaliação formativa e a somativa.

Para Alaiz, Góis e Gonçalves (2003, p.12):

> [..] enquanto [...] a avaliação somativa – informa acerca do sucesso de um determinado programa ou projeto, quando ele está terminado [...], a avaliação formativa visa melhorar o resultado enquanto o processo decorre.

Avaliação Institucional

Como estamos tratando de uma organização escolar buscamos entender as duas grandes formas de avaliação das escolas: a avaliação interna e avaliação externa. Alaiz, Góis e Gonçalves (2003, p.16) definem:

> **Avaliação interna**: é aquela em que o processo é conduzido e realizado exclusivamente [...] por membros da comunidade educativas da escola. [..] com vista a identificar os seus pontos fortes e fracos e a possibilitar a elaboração de pontos de melhoria.

> **Avaliação externa:** é aquela em que processo e realizado por agentes externos à escola (pertencentes a agencias de avaliação público ou privado), ainda que com a colaboração indispensável de membros da escola avaliação.

Para que haja uma melhora na organização escolar é importante o conhecimento analítico e o crítico das realidades interna e externa da instituição. A avaliação institucional apresenta um processo de aprendizagem que significa o estabelecimento do conhecimento do que já existia com a integração dos novos e as novas informações num processo dialógico, integrar as informações das avaliações interna e externa. Para Dias Sobrinho, “esses tipos de avaliação não são necessariamente distintos no tempo. Por ser um processo contínuo a avaliação institucional vai sempre desenvolvendo procedimento que devem se unir num significado global”.

A avaliação institucional interna e a externa realiza a análise global e integrada das dimensões, estruturas e relações, preocupando menos com pessoas isoladas e mais com reflexões dirigidas para os grupos constituídos em torno dos objetivos, metas, programas, projetos, cursos e das diferentes atividades que a instituição realiza. Procurando sempre levar em conta os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas para a prestação de contas à sociedade.

Conforme Melchior (2004, p.9),

> O sentido democrático da avaliação exige mudar de perspectiva: não basta avaliar o aluno nem mesmo o aluno e o professor, é preciso avaliar toda instituição escolar, pois há muitas outras variáveis que interferem nos processos educativos que se desenvolvem numa escola.

Falar em Avaliação Institucional da escola pública, principalmente de educação básica, é um assunto não diremos desconhecido ou não praticado, mas é um material escasso e isso pode confirmar através de Beloni, Magalhães e Sousa (2000, p.9), de que avaliação institucional:

> [...] é uma área ainda incipiente do ponto de vista conceitual e metodológico; existem poucas experiências e tradição de avaliação sistemática de desempenho e de resultados, seja do funcionamento de instituições , seja da implementação de políticas publicas.

A Avaliação institucional praticada nas escolas públicas de educação básicas apresentam instrumentos de sentido meramente descritivos e de diagnósticos, o que buscamos é uma contribuição para o monitoramento da gestão, e uma avaliação com um julgamento de valor. Nesta concepção a avaliação:

> [...] Não se restringe a somente descrever os resultados obtidos, mas também passa a avaliar as entradas, os contextos ou circunstâncias diversas, os processos as condições de produção e os elementos finais. [...] Entretanto, embora incorpore as dimensões com julgamento de valor e se realize formativamente, essa avaliação, ligada aos conceitos de escola eficaz e pedagogia por objetivos, continua a tradição positivista da avaliação educacional que se fia na técnica bastante desenvolvida de elaboração de instrumentos como garantia de objetividade. (DIAS SOBRINHO, 2003, p.25).

A finalidade de formar um juízo de valor é para que possamos orientar, planejar nossas decisões e possibilitar uma reflexão a cerca de onde estamos e para onde vamos.

Para construirmos um conceito de avaliação será necessário um parâmetro do que é confrontado entre uma situação real e a situação desejada à ideal. O que existe na avaliação é uma relação como afirma Hadji (1994, p.30); “relação entre o que existe e o que é esperado, relação entre um dado comportamento e um comportamento – alvo, relação entre uma realidade e um modelo ideal.”

A partir dessas características sobre avaliação, partiremos para uma aproximação no foco do objeto de estudo, procurando clarificar o conceito sobre o termo avaliação institucional sob a ótica de alguns autores:

> [...] Avaliação institucional é um processo global, continuo e sistemático, competente e legítimo, participativo, que pode envolver agentes internos e externos na formulação de subsídios para melhoria da qualidade da instituição escolar. (FERNANDES E BELLONI, 2001, p. 23).
>
> Um projeto que permite o balanço dos rumos da instituição em busca de qualidade. Como processo, a avaliação institucional constitui um serviço prestado a sociedade na medida em que os participantes da instituição possam repensar seus compromissos e metas, modos de atuação e finalidades de suas praticas e de sua missão. (LEITE, 2005, p.23).

> [...] um processo de busca de compreensão da realidade escolar, com o fim de subsidiar a tomada de decisão quanto ao direcionamento das intervenções, visando ao aprimoramento do trabalho escolar. Como tal, a avaliação compreende a descrição, interpretação e o julgamento das ações desenvolvidas, resultando na definição de prioridades a serem implementadas e rumos a serem seguidos, tendo como referencia princípios e finalidades estabelecidos no projeto da escola, ao tempo em que subsidia a sua própria definição. (SOUSA, 1995, p.63)

Ao tomar esses conceitos como referencial, concebe-se a avaliação institucional como um processo sem fim, contínuo, de busca constante na qualidade do ensino que pressupõe e exige predisposição a mudança, visando à escola como um todo, levando em consideração os olhares de seus agentes, seja através dos sucessos, dificuldade no acompanhamento, na intervenção ou na sua proposta. É inconcebível dissociá-la de uma cultura de mudança, está conjugada, assumindo diferentes significados. De acordo com Leite (2005, p.28):

> a qualidade de uma instituição pode, e deve ser definido por aqueles sujeitos que a fazem ser do jeito que ela é que lhe dão uma cara, podem definir o seu perfil e seu papel. A opção pela qualidade ou pela diferença distintiva é fruto de uma ação de inovação, de rompimento com o paradigma da paquidermia, da lentidão, do deixa – para – ver – como é – que – fica do deixa – tudo – como – esteve.

A avaliação da instituição é um processo doloroso, lento, apresentando avanços e retrocessos, proporcionando transformação sempre conectada à mudança e à melhoria do ensino.

A implantação no Brasil dos Sistemas Nacionais de Avaliação

A avaliação nas últimas décadas vem ganhando espaço e tem sido valorizada não só como processo de gestão responsável das políticas públicas, mas como objeto de estudo, instrumento de melhoria, aperfeiçoamento e pelo potencial transformador da realidade.

Para Bonamino (2002), a lógica do desenvolvimento dos sistemas de avaliação se baseava na preocupação com os índices e a qualidade dos serviços educacionais e pela necessidade de um gerenciamento eficaz dos recursos disponíveis para a educação,

valorizavam as informações obtidas por meio de aplicação de testes aos alunos como suporte à tomada de decisões na área educacional.

Portanto, a implantação do sistema nacional de avaliação, cumpria perfeitamente ao novo papel do estado: “avaliador ou regulador”. A avaliação de programas e sistemas educacionais começa a exercer função de controle sobre os serviços educacionais e prestação de contas, tanto ao Estado quanto à sociedade.

Na década de 1990, estruturou-se uma série de avaliações para a educação básica. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o primeiro e mais antigo foi o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Implantado em 1990 e coordenado pelo INEP, contava com a participação e o apoio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação das 27 Unidades da Federação. A partir de 2002 passou a se chamar Avaliação Nacional de Educação Básica (ANEB**)**, mas continua conhecido por SAEB.

As avaliações de educação básica, SAEB, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Prova Brasil e Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) usam modelos que fogem do preconizado pela avaliação institucional, padronizado pelo Ministério da Educação, no que se refere especialmente à construção coletiva para um processo de auto-avaliação e regulação de cada escola. Essas avaliações não abrangem a escola como um todo em suas dimensões pedagógicas e administrativas, mas estão voltadas para o processo de ensino-aprendizagem das habilidades de Português e Matemática, num sentido mais pontual do que longitudinal.

Em 2005 foi criada a Prova Brasil que se compara ao SAEB, mas não se aplica ao Ensino Médio. No lugar da amostra das escolas, ela faz uma amostra das turmas de alunos, e se aplica em todas as turmas com mais de 30 alunos, nas 4.ª e 8.ª séries do Ensino Fundamental.

A Prova Brasil é praticamente o SAEB universalizado, porque usa as mesmas referências para fazer a prova, diferenciando-se apenas na maneira como apresenta os resultados: “por escola”. A Prova Brasil permitiu que se estabelecesse um índice de desenvolvimento para cada escola, e a evolução da qualidade do sistema de cada uma de suas escolas.

Analisando os modelos de avaliação da educação básica, (SAEB, ENEM) Franco Júnior (2006) reconhece a importância e a contribuição desses sistemas de avaliação da educação brasileira e propõe, sem negar a importância destas avaliações, que elas sejam realizadas de acordo com contextos locais, pois seria um caminho para a melhora do ensino.

A Prova Brasil deu origem a um indicador de qualidade da educação brasileira que passou a se chamar IDEB, com uma escala que vai de 0 a 10 pontos. Ele abrange os alunos avaliados pelo SAEB e combina os resultados das provas com informações sobre aprovação escolar, reprovação e retenção escolar, ou seja, o IDEB considera também os índices de evasão, aprovação e reprovação da escola, além do desempenho do aluno. Para Munhoz (2007, p. 1 grifos do autor), a fórmula se resume a "quanto menos tempo os alunos de uma escola levam para completar determinada etapa de ensino, e quanto mais altas são as notas deles na Prova Brasil, melhor será o IDEB dessa escola". Em suma, trata-se de um indicador de desempenho da escola.

A sociedade tem utilizado o IDEB para estabelecer "ranking" entre as escolas e classificá-las de acordo com resultados absolutos de apenas duas disciplinas específicas sem levar em consideração a realidade de cada escola, seu contexto, sua localização, sua comunidade, sem fazer a relação entre dados quantitativos e qualitativos, que somente a avaliação interna apresenta condições de realizar.

Considerações Finais

Essas considerações sobre um breve histórico das contínuas avaliações realizadas na educação básica, levam-nos à reflexão sobre os resultados que as mesmas nos têm apresentado. Basicamente há mais de dez anos, observamos uma estabilidade no desempenho dos alunos, ou seja, muito pouca melhoria da qualidade da aprendizagem. Diante de tal constatação, fazemos a seguinte indagação: Qual tem sido a repercussão dos resultados das avaliações nas as ações das Instituições escolares?

A partir de 1990 as contínuas avaliações realizadas na educação básica trazem a nós à reflexão sobre seus resultados. Percebe-se uma falha no processo da auto-avaliação institucional na educação básica e na forma como a prática avaliativa ocorre nas escolas.

Faz-se necessária a construção de uma escola que tenha condições adequadas de organização e funcionamento, com espaço para definição de seus processos, identidade, compromisso com seus alunos e com a sociedade, portanto, com valores sociais, morais, culturais, visão de futuro, objetivos claros, estratégias de ação e metas de desempenho.

Um novo olhar se impõe à gestão educacional. A transposição dos muros da escola tem conduzido e permitido a avaliação para além das salas de aulas e tem instaurado um modelo de gestão na escola como local de gerenciamento com ênfase na qualidade do ensino, na garantia do acesso e na permanência e sucesso do aluno.

A avaliação interna e a externa da instituição é instrumento de grande utilidade e poderá conduzir e fornecer informações relevantes acerca das diferentes dimensões da escola, apresentando prestação de contas à sociedade, responsabilidade social e aprimoramento do ensino sempre em busca da melhoria da escola.

Existe a necessidade de se conhecer em que medidas estão sendo utilizadas as informações dos resultados fornecidos pela avaliação interna e a externa para repensar e/ou reformular as práticas de gestão, do projeto político pedagógico, do planejamento, da capacitação dos professores e estabelecimento de critérios e metas.

Acreditamos que a auto-avaliação institucional não é apenas uma ferramenta pedagógica, mas um instrumento político da mais alta relevância na gestão escolar na medida em que permite dar transparência aos resultados dos serviços educacionais prestados e ofertados pela rede pública e transformar a qualidade desses serviços, mediante ações voltadas para resultados que demonstrem a melhoria da qualidade do ensino.

Referências

ALAIZ, V.; GÓIS, E.; GONÇALVES, C. **AUTO AVALIAÇÃO DE ESCOLAS. Pensar e Praticar**. Porto: ASA Editora, 2003.

BELLONI et al. Avaliação Institucional na Universidade de Brasília. In: BALZAN, N.C. & SOBRINHO (Orgs.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995, p. 87-113.

BELLONI, I.; MAGALHÃES, H. de; SOUSA, L. C. de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional.** 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BONAMINO, A. C. **Tempos de avaliação educacional: O SAEB, seus agentes, referências e tendências.** Rio de Janeiro: Quartet, 2002**.**

DIAS SOBRINHO, J. Campo e Caminho da Avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS. Luiz C. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Editora Insular, 2002, p. 13-62.

_____ **Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

FERNANDES, Maria Estela Araújo. BELLONI, Isaura. **Progestão: Módulo IX – Como desenvolver a avaliação institucional da escola?** Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretarias de Educação, 2001 – Reimpressão: São Paulo, 2004.

FRANCO JUNIOR, F. C. J. Avaliação em larga escala da educação básica: da relevância aos desafios**.** In: MALAVAZZI, M. M. S.; BERTAGNA, R.H. ; FREITAS, L. C. (Orgs.). **Avaliação: desafios dos novos tempos**. Coleção Avaliação: construindo o campo e a crítica. Campinas: Komedi, 2006, p. 43-65.

HADJI, C. **Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. 4. Ed. Porto : Porto Editora, 1994.

LEITE, D. **Reformas universitárias: Avaliação Institucional Participativa**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MELCHIOR, M. C. **Avaliação Institucional da escola básica**. Porto Alegre: Premier, 2004.

MUNHOZ, C. **Avaliando o IDEB**. Disponível em:

<http://www.educacional.com.br/reportagens/IDEB/default.asp>. Acesso em 24 set. 2010.

SOUSA. S. Z. Avaliação escolar: constatações e perspectivas. **Revista de Educação AEC**, Brasília: ano 24, n.94, p. 59-66, jan./mar. 1995.

CONSTRUINDO VALORES NA ESCOLA POR MEIO DA CAPOEIRA

Fabrício Augusto Ribeiro, Jaqueline Batista de Oliveira Costa

Universidade do Oeste Paulista/UNOESTE. Email: fabricioa.ribeiro@yahoo.com.br;.

Resumo
A presente pesquisa teve como objetivo conhecer o potencial da aprendizagem da capoeira quando associada ao trabalho com valores sobre a (in) disciplina de alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Para tanto foi realizada uma pesquisa participante, de caráter qualitativo, em uma escola pública da cidade de Pirapozinho/SP. Participaram do estudo trinta alunos. Junto a esse grupo foram desenvolvidas dez aulas, nas quais foram trabalhados os valores: respeito, tolerância, paz, cooperação e união. Contribuíram, também, com essa investigação a diretora e as seis professoras dos respectivos alunos. Com estes sujeitos foram realizadas entrevistas no início e ao término das dez aulas. O material coletado por meio das observações feitas durante as aulas e das entrevistas foi submetido a um procedimento de análise qualitativo. Os resultados demonstram que a capoeira, enquanto atividade socioeducativa, que exige do praticante respeito, autocontrole, dedicação e disciplina, quando associada ao trabalho com valores constitui-se importante ferramenta na construção da autonomia das crianças e, consequentemente, provoca mudanças no comportamento disciplinar dos alunos.
Palavras-chave: Indisciplina. Capoeira. Valores.

Introdução e Justificativa

A falta de disciplina na escola consiste em um dos grandes obstáculos pedagógicos dos dias atuais. Nesse ambiente sócio-educativo a indisciplina se manifesta, especialmente, por meio do desrespeito aos professores, colegas e outros funcionários, bem como pela quebra das regras que garantem o convívio harmonioso com as outras pessoas (ESTRELA, 2002).

Pesquisa realizada por Biondi (2008) com diretores de escolas de todo o Brasil indicam que a indisciplina é apresentada como um dos principais problemas da escola. “(...) a indisciplina por parte dos alunos é apontada como problema por 64% dos diretores das escolas estaduais, 54% das municipais e 47% das instituições particulares”. De modo correspondente Fante (2003) constatou que 47% dos professores dedicam entre 21% e 40% do seu dia escolar aos problemas de conflitos entre alunos. Leme (2006), em outra investigação sobre conflitos em escolas públicas e privadas de São Paulo, encontrou que 52% dos alunos da 6ª e 46,9% de 8ª séries concordaram com a afirmação de que os conflitos envolvendo violência e indisciplina aumentaram nos últimos anos. Os conflitos entre os alunos foram apontados por 85,5% dos diretores paulistas com um aspecto muito importante para garantir o bom funcionamento e convívio escolar.

Entretanto, a maioria dos pais e educadores não sabe, ao certo, como interpretar

e/ou administrar o comportamento indisciplinado dos alunos.

Alguns professores parecem não estar preparados para enfrentar a indisciplina dos alunos e os conflitos envolvendo, ou não, atos de violências. Devido a esse despreparo, a palavra de ordem passa a ser os “encaminhamentos”. Assim, o aluno indisciplinado é encaminhado para o coordenador, para o diretor, para os pais ou para o conselho tutelar. Na impossibilidade de resolução do problema, a escola decide por transferência do aluno “problemático”, ou convida para se “auto-retirar” (AQUINO, 1998).

Dessa forma, a escola precisa considerar e refletir com profundidade a importância de um trabalho pedagógico direcionado aos conflitos interpessoais e a indisciplina dos alunos.

A falta de habilidade da escola para lidar com o comportamento indisciplinado dos alunos tem levado muitas instituições a buscarem parcerias para incluir no currículo escolar, projetos esportivos e culturais que visam resgatar valores humanos. Acredita-se que, de uma forma ou de outra, tais iniciativas auxiliam os professores em sala de aula. A capoeira, enquanto atividade sócio-educativa que exige do praticante respeito, autocontrole, dedicação e disciplina, constitui-se em uma dessas iniciativas. Sua prática pode favorecer o desenvolvimento de valores, tais como: a cooperação, a solidariedade, o respeito ao próximo, que são necessários ao convívio grupal.

Conforme Areias (1983) e Silva (2001), a capoeira é uma mistura de jogo, dança, luta, expressão corporal, disciplina, educação, esporte, desporto e cultura. Sua origem se deu no século XIX com a vinda dos escravos negros que eram utilizados nos serviços braçais o que para economia do país era muito lucrativo.

Freitas (2007) ressalta que a capoeira está interligada a Educação Física porque desenvolve a coordenação motora, a lateralidade, a percepção do próprio corpo, além de promover entre seus praticantes o relacionamento interpessoal. A capoeira pode contribuir com algumas capacidades físicas como o equilíbrio, a força, a resistência, a flexibilidade, a agilidade e a velocidade, num grande número de variações de movimentos e expressões corporais que são fundamentais e, por meio da música, trabalha-se o controle da respiração diafragmática, educando-a inconscientemente por meio da motivação contínua.

Além de todos os benefícios destacados, a capoeira beneficia o desenvolvimento sócio afetivo dos alunos, uma vez que durantes as aulas, nas atividades de recreação, no trabalho em duplas e nas rodas, o contato com o colega de grupo promove a socialização, bem como a interação das diversas culturas presentes no espaço escolar. Os alunos têm a oportunidade de conhecer e fazer novas amizades através de campeonatos e encontros

de capoeira. Nessas interações sociais, desenvolve-se o senso de cooperação, de liderança, responsabilidade e participação, afinal de contas, na roda de capoeira, todos são brancos e todos são pretos, todos são ricos e pobres, todos são iguais. (FREITAS, 2007).

Esses valores construídos e/ou trabalhados nas aulas de capoeira de maneira lúdica e instrucional contribuirão muito com o trabalho da escola e auxiliará os pais na educação familiar das crianças. É possível, por exemplo, nas aulas de capoeira, exigir do aluno maior assiduidade na escola; comprometimento com as disciplinas escolares; melhor rendimento nas notas e um bom comportamento, contribuindo assim, para desenvolvimento da consciência de responsabilidade. Por isso enfatizamos que a capoeira também é educação, porque por meio dela, contribuímos para a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

A pratica da capoeira contribui para que valores como o respeito mútuo, a tolerância, a escuta, o diálogo e a solidariedade entre os alunos sejam construídos. Ela também favorece a aprendizagem do saber ganhar e perder; estimula o trabalho em equipe, e promove a socialização entre seus praticantes. Assim, constitui-se excelente oportunidade para que ajudemos os alunos a desenvolverem-se de forma integral.

Tendo em vista os benefícios que a capoeira pode oferecer aqueles que a praticam, acreditamos que esta pode ser utilizada como importante estratégia para favorecer a construção de valores sócio-morais indispensáveis ao convívio social dos alunos.

Nesse sentido o presente estudo teve como ***objetivo*** conhecer o potencial da aprendizagem da capoeira associada ao trabalho com valores morais sobre a (in)disciplina de alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Especificamente buscamos identificar, durante as aulas de capoeira, os principais atos de indisciplina praticados pelos alunos; apresentar e discutir algumas estratégias que podem ser utilizadas, durante as aulas de capoeira, que favorecem a construção de valores pelo aluno; e proporcionar aos alunos, situações de aprendizagem que favoreçam a prática e a construção de alguns valores.

Metodologia

A presente pesquisa de natureza qualitativa caracteriza-se como uma pesquisa *participante*. Conforme Brandão (1985) trata-se de um enfoque de investigação social por meio do qual se busca plena participação de um grupo na análise de sua própria realidade, com objetivo de promover a participação social para o benefício dos participantes da investigação. Trata-se, portanto, de uma atividade educativa de

investigação e ação social. Nessa modalidade de pesquisa, tanto os pesquisadores quanto os pesquisados tornam-se sujeitos ativos na produção do conhecimento.

Desse modo o estudo foi realizado obedecendo algumas etapas distintas. Após a organização do quadro teórico e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade do Oeste Paulista –UNOESTE- (Protocolo 550/10), partimos para a pesquisa de campo.

O grupo de sujeitos participantes do estudo foi composto por trinta alunos de uma escola pública situada na cidade de Pirapozinho (SP), onde se desenvolve um projeto social de capoeira. Junto a esse grupo foram desenvolvidas, pelo próprio pesquisador, dez aulas, nas quais foram trabalhados cinco valores: *respeito, tolerância, paz, cooperação e união*.

Nas primeiras aulas de capoeira foi feito um levantamento junto aos alunos acerca dos principais atos de indisciplina praticados pelo grupo, bem como a frequência com que acontecem. Posteriormente, discutiu-se com os alunos, por meio de rodas de conversas, sobre a importância do respeito e da prática de algumas regras indispensáveis ao convívio intergrupal. Pautados em alguns valores foi estabelecido coletivamente, algumas regras necessárias, que deveriam ser observadas durante as aulas posteriores.

A partir do estabelecimento desse "contrato" coletivo, foram proporcionadas aos alunos, situações de aprendizagens, por meio da capoeira, que favoreceriam a prática e a construção desses valores. As aulas transcorreram da seguinte forma: discussão de um tema ou *valor* proposto; atividades recreativas e cooperativas relacionadas ao tema; aplicação de alguns golpes de capoeira e, para finalizar, uma "roda de capoeira" [9] na qual os alunos aplicavam os golpes aprendidos. Após o término de cada aula eram feitos registros das observações em diários de campo. O material coletado por meio das observações foi, posteriormente, submetido a um procedimento de análise qualitativo.

Também contribuíram com essa investigação a diretora da escola e seis professoras responsáveis pelas respectivas turmas de alunos que participavam do projeto. Com esses sujeitos foi aplicado um questionário antes e após as dez aulas realizadas. Esse instrumento continha questões abertas que consistiam em identificar

9 Neste trabalho denominam-se de "aulas de capoeira" todas as atividades e o trabalho de aquecimento e alongamentos dos membros inferiores e superiores, bem como o treinamento da movimentação de capoeira, que são os golpes propriamente ditos. Entende-se como "roda de capoeira" a aplicação dos golpes, aprendidos durante a aula, numa interação com um oponente de jogo. Ou seja, é o próprio jogo de capoeira.

como percebiam o comportamento (in)disciplinar dos alunos envolvidos com o projeto capoeira, nos diferentes espaços da escola e sala de aula.

Apresentação dos Resultados

Como os educadores avaliaram o comportamento (in)disciplinar dos alunos

Como mencionado anteriormente, antes do início dos trabalhos com os alunos foi aplicado um questionário aos educadores (diretora e seis professores), responsáveis pelas respectivas turmas. Dentre as questões solicitava-se que avaliassem o comportamento disciplinar dos alunos e apontassem os atos de indisciplina comumente praticados por estes. As tabelas abaixo reúnem as principais respostas apresentadas:

Tabela 1. Comportamento disciplinar dos alunos

Como os educadores avaliam o comportamento disciplinar dos alunos	Freq. de resp. dos professores
- Comportamento agressivo	2
- Falta de concentração nas atividades;	2
- Dificuldade em obedecer a regras e em ficar sentados	2
- Excelente comportamento.	2

Tabela 2. Atos de Indisciplina

Atos de indisciplina comuns entre os alunos	Freq. de resp. Dos professores
- Agressões físicas e verbais (palavrões e apelidos)	2
- Desrespeito às normas e regras da escola	1
- Desrespeito aos colegas e professores	1
- Não apresentam problemas de indisciplina.	3

Como é possível visualizar na primeira tabela dois (2) professores avaliam o comportamento indisciplinar dos alunos como agressivo; dois (2) acrescentam a falta de concentração nas atividades; dois (2) relacionam indisciplina com a dificuldade destes em obedecer às regras e em ficar sentados, porém, dois (2) professores consideram o comportamento de seus alunos como excelente.

Quanto aos atos de indisciplina apontados pelos educadores e considerados como mais comuns entre os alunos destacam-se: Agressões físicas e verbais (2); desrespeito

às normas e regras da escola (1); desrespeito aos colegas e professores (1) e não apresentam problemas de indisciplina (3). Convém destacar que em ambas as questões acima, alguns professores apresentaram mais do que uma resposta.

Foi questionado ainda se acreditavam que o projeto capoeira contribuiria para efetuar mudança no comportamento disciplinar dos alunos. Os educadores responderam positivamente alegando que o projeto poderia promover mudanças na auto-estima; na frequência escolar dos alunos; no rendimento da aprendizagem; no comportamento indisciplinado; no estabelecimento de limites aos mesmos e, no respeito às regras.

Com intuito de identificar as concepções de (in) disciplina para o grupo de educadores questionou-se como estes definiam indisciplina na escola. Alguns professores apresentaram mais do uma definição. O quadro abaixo reúne as dez definições apresentadas:

Tabela 3. Concepção de indisciplina para os educadores

Concepção de indisciplina dos educadores	**Freq. de resp. dos professores**
- Quando uma criança não respeita o direito dos demais e não tem limites de regras.	4
- Falta de respeito para com o professor.	2
- Bagunça na sala de aula (jogar borracha no colega, correr e cantar na sala de aula, atrapalhando os demais alunos).	2
- Bater nos colegas	1
- Quando as regras de convivência e o regimento escolar são desrespeitados.	1

Principais atos de indisciplina apontados pelos alunos

No primeiro encontro realizado com os alunos, foi solicitado que estes apontassem os principais atos de indisciplinas presentes nas relações interpessoais, que estabeleciam com seus pares e professores no espaço escolar. Dentre os atos apresentados destacam-se:

Quadro 1. Principais atos de indisciplina identificados pelos alunos

1 - Desrespeito com os professores, funcionários e colegas;
2 - Jogar água nos colegas e empurrá-los na hora do intervalo;
3 - Correr na hora do lanche, nos corredores da escola, jogar papéis e comidas no chão;
4 - Não escutar na hora em que o professor e os colegas estão falando;
5 - Xingar os professores e colegas de sala;
6 - Sair da sala de aula sem a permissão do professor;
7 - Fazer aviõezinhos e jogar durante a aula;
8 - Espirrar no rosto dos colegas e colocar os pés na carteira.

Foi solicitado ainda que os alunos sugerissem algumas estratégias a serem desenvolvidas, tendo em vista o cumprimento de algumas regras para melhor convivência intergrupal. As estratégias apresentadas foram: colar cartazes de conscientização quanto às regras; conversar com os colegas da escola; saber pedir as coisas na hora certa e ter uma boa educação; melhorar a conduta; respeitar os colegas, professores e funcionários. Em decorrência foi elaborado coletivamente um termo de compromisso, assinado por todos os alunos, onde constavam os principais atos de indisciplina e as sugestões dos alunos, para observação e cumprimento do mesmo.

Terminada essa etapa, elencamos os valores: *respeito, tolerância, paz, cooperação e união*, para serem trabalhados durante dez aulas, com duração de uma hora. Estes valores foram inspirados em um programa desenvolvido por Tillman (2001) cujo título é *"Vivendo valores na educação: atividades com valores para estudantes de 7 a 14 anos",* descrito no livro desta mesma autora.

Discussões e Considerações Finais

Durante e após a realização das aulas foi possivel perceber que o trabalho com valores associados à capoeira potencializou e/ou estimulou a vivência prática de valores pelos os alunos durante as aulas. Este dado converge com a idéia outrora defendida por Piaget (1994) e seguidores de que situações de aprendizagem que favorecem a interação/cooperação grupal contribuem para desenvolvimento da autonomia moral da criança.

Essa afirmação torna-se evidente quando na primeira e nona aula, nas quais foi trabalhado o tema *respeito mútuo*, os alunos demonstraram atitudes de respeito às regras e cuidado entre eles na realização dos golpes aplicados no jogo de capoeira.

Ainda com intuito de identificar possíveis mudanças no comportamento (in)disciplinar dos alunos envolvidos com o projeto capoeira, foi aplicado um questionário, no início e término das aulas, à diretora e professoras das respectivas turmas. Os dados coletados por meio desse instrumento reforçaram a idéia de que a capoeira quando associada ao trabalho com valores constitui-se importante ferramenta que potencializa mudanças no comportamento disciplinar dos alunos. Pois, conforme as educadoras, embora atos de indisciplina sejam praticas ainda comuns entre os alunos, acreditam que o projeto capoeira proporcionou mudanças no comportamento destes. Nesse sentido, alegam que os alunos ampliaram suas visões sobre regras e respeito mútuo; melhoraram o comportamento disciplinar; passaram a apresentar bom desempenho nas atividades solicitadas em sala de aula. Porém, alguns alunos não demonstraram mudanças significativas no comportamento. Alegaram, ainda, que o projeto logrou resultados favoráveis, pois se observou que os alunos passaram a identificar quando extrapolam as regras de convivência, melhoraram seu comportamento e participação nas aulas e se tornaram mais disciplinados. Por outro lado, alguns educadores disseram que ainda é cedo para avaliar o resultado, uma vez que alguns alunos continuam apresentando comportamento agressivo.

O respeito às regras necessárias ao convívio social passa, necessariamente, pela construção de valores. A capoeira enquanto atividade que permite aos seus praticantes intensa mobilização afetiva e interação social apresenta-se como espaço ideal para a construção e aplicação de tais valores éticos e morais. Como bem destaca Darido et al (2001) cabe ao professor operacionalizar estratégias pedagógicas para que valores relacionados a formação da autonomia moral sejam construídos, cultivados e discutidos no decorrer das praticas da cultura corporal na escola.

Referências

Aquino, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. Caderno Cedes, São Paulo, 1998; 47: 7-19.

Areias, A. O que é capoeira. São Paulo. Brasiliense, 1983.

Biondi, R. Atributos escolares e o desempenho dos estudantes: uma análise em painel dos dados do Saeb. Brasília, MEC/SEF, 2008. Disponível em: <http:// www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4321>.Acesso em: 18 abril. 2011.

Brandão, Carlos R. Pesquisar-Participar. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). Repensando a Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 7-14.

Darido, S.C. et al. A Educação Física, a Formação do Cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Rev. Paul. Educ. Fís., São Paulo, 2001; 15(1):17-32.

Estrela, M.T. Relação Pedagógica, disciplina e Indisciplina na aula. Porto Codex: Porto Editora, 2002.

Fante, C. Fenômeno bullying: estratégias de intervenção e prevenção da violência entre escolares. São José do Rio Preto, SP: Ativa, 2003.

Freitas, J. L. Capoeira na educação física: como ensinar?. 2. ed Curitiba. Progressiva, 2007.

Leme, M. I. da Silva. Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo. São Paulo: ISME, 2006.

Piaget, J. O Juízo Moral da Criança. São Paulo: Summus, 1994.

Silva, P. C. C. Capoeira e educação física: uma história que dá jogo...primeiros apontamentos sobre suas inter-relações. Revista Brasileira Ciência e Esporte, São Paulo, 2001;23 (1):131-145.

Tillman, D. Programas vivendo valores na educação: atividades com valores para estudantes de 7 a 14 anos. 1. ed. São Paulo. Editora Confluência, 2001.

EXPERIÊNCIA COM O TEMA SAÚDE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR COM ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Alan Rodrigo Antunes

IFMS – Três Lagoas. E-mail: alan.antunes@ifms.edu.br

Resumo
O intuito desta pesquisa foi de relatar a vivência do tema saúde. Participaram da pesquisa alunos do 2º ano do ensino fundamental. Teve como objetivo introduzir a discussão sobre o assunto e estimular a vivência de um estilo de vida saudável. O tema foi desenvolvido no 3º bimestre do ano letivo de 2010 numa escola pública estadual. Participaram da pesquisa 26 alunos, na faixa etária de 06 a 07 anos. Para a realização do trabalho, foram desenvolvidas 20 aulas. As atividades do trabalho foram divididas nas seguintes etapas: introdução da temática junto ao grupo; aula dialogada sobre o conceito de saúde; análise do percentual de gordura; vivências de atividades corporais; roda de diálogo sobre o resultado da composição corporal dos estudantes; e avaliação da aprendizagem. Dessa forma, observou-se compreensão do tema pelos alunos, bem como a necessidade de intervenção nos hábitos alimentares e na prática de atividades corporais.
Palavras-chave: Educação Física; Saúde; Percentual de Gordura

Introdução e Justificativa

Com o propósito de analisar e qualificar a prática pedagógica do professor de Educação Física escolar, com o tema saúde, foi realizado um estudo de caso com estudantes do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola do estado de São Paulo. Pretendeu-se alcançar no processo de ensino-aprendizagem a identificação do percentual de gordura, hábitos de atividade física e alimentação, e a partir desse ponto, proporcionar uma aprendizagem significativa no que diz respeito a modificações no comportamento dos estudantes na busca da autonomia frente ao tema saúde.

A seleção, organização e desenvolvimento do trabalho buscaram propiciar aos alunos não apenas situações que os tornem crianças ativas por meio da vivência, mas, sobretudo, que as conduzam a preferir um estilo de vida saudável. Um dos focos do trabalho estava em chamar a atenção dos alunos, já no 2º ano do Ensino Fundamental, sobre a associação do excesso de adiposidade corporal com níveis altos de lipídeos no sangue. Segundo McArdle, Katch e Katch (1998, p. 624) essa associação é semelhante à de adultos, isto é, “as crianças mais gordas em geral possuem os níveis mais altos de colesterol e de triglicerídeos”.

Sabe-se que níveis elevados de lipídeos no sangue conjuntamente com a obesidade (>20% de gordura corporal) e histórico familiar são fatores de risco para

doença cardíaca coronariana (McARDLE, KATCH E KATCH, 1998). E a ocorrência de tais fatores parece estar atrelada a origem de cardiopatia na infância:

> Por causa da prevalência de fatores de risco coronarianos entre pré-adolescentes e adolescentes, além das observações de autópsia de adultos jovens e crianças, parece provável que a cardiopatia tenha suas origens na infância. (McARDLE, KATCH E KATCH, 1998, p. 624).

McArdle, Katch e Katch (1998, p. 624) apresentam outros dados que justificam a importância da verificação da composição corporal em crianças. Os autores relatam que numa amostra de 62 crianças obesas entre 10 e 15 anos, apenas uma possuía um único fator de risco, “no restante do grupo, 14% tinham dois fatores de risco, 30% tinham três, 29% tinham quatro, 18% tinham cinco e as outras cinco crianças (8%) tinham seis fatores de risco para cardiopatia”.

Guedes e Guedes (1998) chamam atenção dos riscos à saúde apresentado por crianças e adolescentes com sobrepeso e obesidade. Relatam que os excessos de gordura corporal nos jovens aumentam os riscos dos adultos adquirirem sobrepeso ou a obesidade, bem como a maior incidência de distúrbios metabólicos e funcionais, e também o comportamento e hábitos inadequados à dieta e à atividade física.

De acordo com Börjeson (apud GUEDES E GUEDES5, 1998, p. 236) “quanto menor a idade em que a obesidade se manifesta e quanto maior sua intensidade, mais elevada à probabilidade de que a criança se torne um adulto obeso”. Da mesma forma, Gilliam e MacConnie (apud GUEDES, 1999, p, 10), relatam que muitos sintomas relacionados às doenças degenerativas apresentam em estado latente não inferior a 20-25 anos.

Para Nahas e Corbin (1992) a saúde individual avaliada numa escala contínua e derivada de múltiplos determinantes (hereditários, ambientais e estilo de vida), tem apresentado em estudos epistemológicos os hábitos alimentares, o controle do estresse e à atividade física habitual como fatores comportamentais mais associados à saúde. Assim, para que as atividades físicas possam ser incorporadas como hábitos da população em geral, os autores acreditam que dois contextos precisam ser particularmente visados para a promoção da saúde pública: a família e a escola.

Assim, um trabalho que visa à apropriação do conhecimento para a mudança e aquisição de um estilo e vida saudável, necessita, a nosso ver, uma aprendizagem significativa. Neste processo, consideramos os conhecimentos prévios dos alunos, o material de aprendizagem e a disposição para aprender. A teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel vem ao encontro do objetivo deste trabalho, que busca

analisar a prática pedagógica do professor de Educação Física e sua significação para a formação dos alunos. Acresce-se a isso, também, o fato de se tratar de uma "teoria criada especificamente para analisar questões de aprendizagem de conteúdos escolares" (PONTES NETO, 2006, p. 123), já que a pesquisa desenvolve-se no contexto escolar.

Dessa forma, investir na formação escolar quanto à adoção de hábitos de vida saudáveis pode inibir no futuro o aparecimento de doenças degenerativas. Por conseguinte, o processo para a mudança ou aquisição de comportamento tem início por meio de uma educação que proporcione informação, motivação e oportunidades.

Objetivo

Pretendeu-se alcançar no processo de ensino-aprendizagem, além da identificação do percentual de gordura, modificações no comportamento dos estudantes na busca da autonomia frente ao tema saúde. Dessa forma, a seleção, organização e desenvolvimento do trabalho buscaram propiciar aos alunos não apenas situações que os tornem crianças ativas por meio da vivência, mas, sobretudo, que as conduzam a preferir um estilo de vida saudável.

Metodologia

Optou-se pelo estudo de caso por este permitir uma boa análise da realidade, já que a prática pedagógica do professor de Educação Física é complexa e exige uma análise aprofundada de seus elementos. Segundo Laville e Dionne (1999), o estudo de caso refere-se, evidentemente, ao estudo de um caso, mas também de um grupo, de uma comunidade ou de um meio. O estudo de caso, de acordo com os autores, apresenta uma vantagem marcante, devido à possibilidade de aprofundamento que oferece, pois os recursos estão concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos.

Para a coleta dos dados foram aplicadas as fórmulas de Slaughter (Slaughter et al, 1988), que utilizam as dobras cutâneas tricipital (TR) e subescapular (SE). Os dados foram coletados com a utilização do adipômetro científico, modelo CESCORF, de sensibilidade 0,1mm e amplitude leitura de 88 mm com pressão de 10g/mm2.

A pesquisa teve início após o consentimento livre e esclarecido dos pais dos alunos participantes da pesquisa, bem como da autorização da entidade educacional. O tema foi desenvolvido no 3º bimestre do ano letivo de 2010 numa escola pública estadual. Participaram da pesquisa 27 alunos, na faixa etária de 07 a 08 anos. Para a realização do trabalho, foram desenvolvidas 20 aulas, terça e quinta-feira, no turno da tarde. As

atividades do trabalho foram divididas nas seguintes etapas: introdução da temática junto ao grupo; aula dialogada sobre o conceito de saúde; análise do percentual de gordura; vivências de atividades corporais; rodas de diálogo sobre o resultado da composição corporal dos alunos e a sua relação com as atividades da cultura corporal de movimento; avaliação da aprendizagem.

Resultados

Por meio de uma linguagem adequada aos alunos do segundo ano do ensino fundamental, após a exposição e explicação conceitual do tema saúde, trabalhou-se uma atividade na qual os estudantes deveriam assinalar na lista recebida os alimentos comumente presentes em suas refeições (café da manhã, almoço, lanche e jantar). A lista contemplava alimentos como frutas, verduras, legumes, arroz, feijão, doces, sorvetes, salgadinhos, refrigerantes e água. A utilização de uma lista simples com nome de alimentos conhecidos pelos alunos teve como intenção proporcionar uma aprendizagem significativa e não mecânica, sendo que esta ocorre quando o conteúdo a ser aprendido não consegue ligar-se a algo já conhecido.

Na elaboração da lista de alimentos foi utilizado o mapa conceitual, que são de, maneira ampla, apenas diagramas que indicam relações entre conceitos. Porém, podem ser considerados como diagramas hierárquicos, isto é, “sua existência deriva da estrutura conceitual de uma disciplina ou de um corpo de conhecimentos”. (MOREIRA, 2006, p. 45-46)

Assim, os conceitos superordenados (muito gerais e inclusivos) relacionam-se com os subordinados (intermediários) e com os específicos (pouco inclusivos):

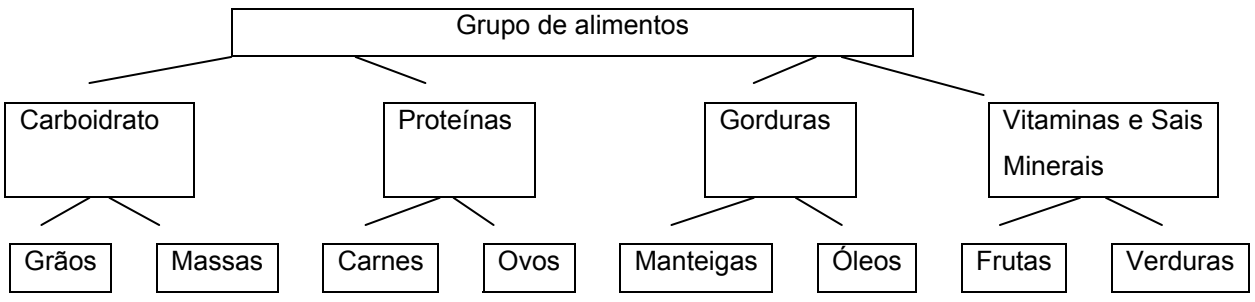


Figura 1. Mapa conceitual utilizado para a elaboração do conteúdo sobre alimentação
Fonte: O autor

Num segundo momento os estudantes foram questionados no que diz respeito à prática de atividade física diária. Foram sugestionadas a desenharem jogos, brincadeiras

ou outras atividades que mais gostavam de realizar durante o dia. A utilização de desenhos que fossem importantes para os alunos seguiu o mesmo princípio da não-arbitrariedade presente na aprendizagem significativa. Constatou-se que poucos estudantes ingeriam alimentos saudáveis nas refeições.

No que diz respeito à atividade física diária, a maioria dos estudantes relataram jogar vídeo-game e assistir televisão (59%), em detrimento dos jogos e brincadeiras (41%).

Na sequência, foi realizada a análise do percentual de gordura na presença do professor de ensino básico e de um inspetor de aluno. Na busca de transformar a avaliação numa brincadeira uma história foi contata a eles: *Uma fada presenteou o professor com um bastão mágico. Este teria o poder de descobrir quais alunos comiam muita bobagem e permanecia muito tempo na frente do computador e da televisão*.

Por meio da avaliação chegou-se aos resultados da média do percentual de gordura para meninos (22%) e meninas (24%). Foi utilizada a classificação de Lohman (1986) para o padrão de resultados de avaliação física.

Na seqüência do trabalho os alunos vivenciaram jogos e brincadeiras com possibilidades de realização dentro e fora do ambiente escolar. Os jogos e brincadeiras vivenciados pelos alunos compreendiam interagiam com o condicionamento físico relacionado à saúde:

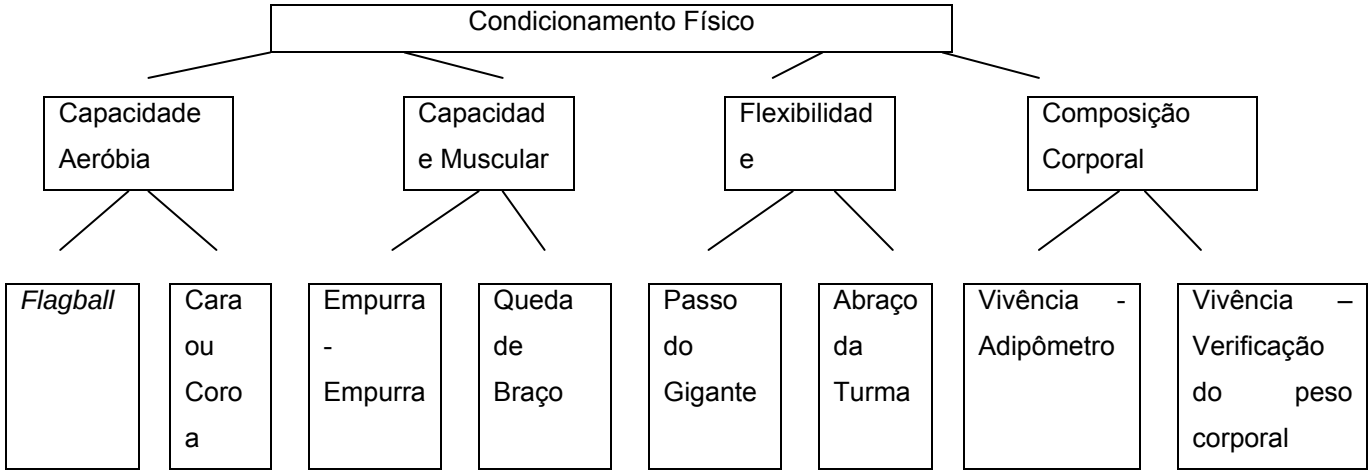


Figura 2 – Mapa conceitual da relação entre condicionamento físico e as atividades propostas

Fonte: O autor

Neste sentido, a vivência de jogos, brincadeiras e esportes ao longo da vida, com orientação, proporciona os elementos necessários a um bom condicionamento físico.

Por conseguinte, os alunos participaram de uma nova avaliação conceitual sobre o tema trabalhado. Exigia-se na avaliação que o aluno identificasse alimentos saudáveis numa lista contendo vários tipos de alimentos; assinalar imagens que contribuíam para um estilo de vida saudável; e relacionar os jogos e brincadeiras com os componentes do condicionamento físico. O que mostrou compreensão do tema pelos alunos.

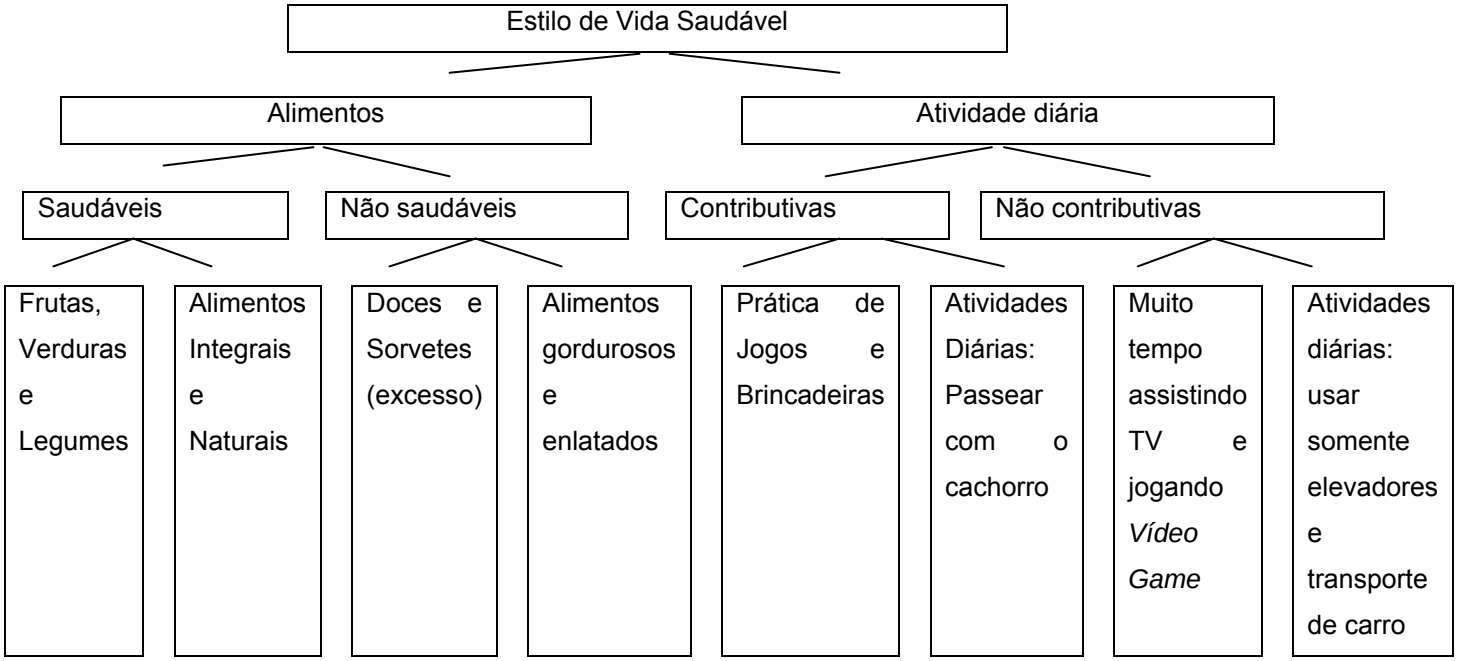


Figura 3 – Estilo de vida saudável

Fonte: O autor

Discussão

Analisando os dados, constatou-se que poucos estudantes ingeriam alimentos saudáveis nas refeições diárias (café da manhã = 11%, almoço = 30%, jantar = 4%), com exceção do café da tarde realizado na escola (café da tarde = 59%), momento no qual é oferecido frutas, verduras e legumes (tabela1). Segundo Guedes e Guedes (1998, p. 49) não só a quantidade de alimentos ingeridos, mas também a composição dos nutrientes desempenham papel fundamental no estabelecimento do equilíbrio energético.

Os dados coletados chamam também atenção para a reduzida prática corporal, e a relação desse com o condicionamento físico. De acordo com a American College of Sports Medicine (ACSM, 1999, p. 8) “o condicionamento físico relacionado à saúde refere-se à capacidade que seu coração, seus vãos sanguíneos, seus pulmões e seus músculos têm de resistir às tarefas diárias e ocasionais”. Segundo McArdle, Katch e Katch (1998) a inatividade física, isto é, o estilo de vida sedentário, constitui um fator mais próximo no processo de aumento de peso do que a ingestão calórica excessiva.

No que diz respeito ao percentual de gordura, os meninos apresentaram uma classificação moderadamente alta e as meninas uma classificação normal numa escala de muito baixo, baixo, normal, moderadamente alto, alto e muito alto. Porém, 5 (cinco) meninas do total de 15 (quinze), apresentaram uma classificação considerada alta, o que indica uma maior atenção para estes estudantes.

A composição corporal, segundo ACSM (2000), é um componente importante da avaliação da aptidão física global, e o excesso de gordura é prejudicial para a saúde. Por conseguinte, de acordo com Guedes e Guedes (1998), ACSM (2000) e McArdle, Katch e Katch (1998), faz-se necessário intervir no hábito das pessoas para evitar o excesso de gordura, já que este é um fator prejudicial à saúde, e nada mais coerente e importante do que a aplicação de tais medidas em crianças.

Contudo, na avaliação conceitual final os alunos foram capazes de identificar alimentos saudáveis (89% do total de alunos), atividades que contribuem para um estilo de vida saudável (92% do total de alunos) e, num percentual menor, relacionar os jogos e brincadeiras com os componentes do condicionamento físico (60%).

Considerações

A interação entre os dados da pesquisa a os trabalhos de McArdle, Katch e Katch (1998), Guedes e Guedes (1998) e Nahas e Corbin (1992) mostraram que as crianças com altos índices de gordura corporal podem apresentar níveis elevados de lipídeos sanguíneos. Sabe-se que estes níveis são fatores de risco para doença cardíaca coronariana e parece estar atrelada a origem de cardiopatia na infância. Assim, o trabalho direcionou-se para chamar a atenção dos alunos, nos anos iniciais do ensino fundamental, sobre a importância da atividade física, isto é, proporcionar uma formação para que as atividades físicas possam ser incorporadas como hábitos de vida.

Por conseguinte, a compreensão do tema quanto à adoção de hábitos saudáveis de vida pode inibir no futuro a instauração de doenças hipocinéticas nesses alunos que apresentaram sintomas associados às doenças degenerativas.

Neste sentido observou-se, com o viés na aprendizagem significativa, por meio dos dados coletados no início do trabalho e nas avaliações finais (avaliações, vivências e atividades conceituais), compreensão do tema pelos alunos, já que foram capazes de identificar alimentos saudáveis, atividades que contribuem para um estilo de vida saudável e relacionar os jogos e brincadeiras com os componentes do condicionamento físico. Dessa forma, o trabalho buscou aumentar o nível de informação sobre o tema

saúde e contribuir para que os estudantes percebessem a relevância da manutenção e preservação da saúde em suas vidas.

Referências

ACSM. **Programa de condicionamento físico da ACSM**. 2. ed. São Paulo: Editora Manole Ltda, 1999.

_____. **Manual do ACSM para teste de esforço e prescrição de exercício**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Revinter Ltda, 2000.

ARAGÃO, Rosália M. R. **Teoria da aprendizagem significativa de David P. Ausubel:** sistematização dos aspectos teóricos fundamentais. 1976. 102 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 1976.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph. D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

GUEDES, Dilmar P. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. **Motriz,** Londrina, n. 01, p. 10-14, jun., 1999.

GUEDES, Dilmar P.; GUEDES, Joana E. R. P. **Controle do peso corporal:** composição corporal, atividade física e nutrição. Londrina: Midiograf, 1998.

LOHMAN, Timothy. G. Applicability of body composition techniques and constants for children and youth. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, v.58, n.9, p.98-102, 1986.

McARDLE, William. D.; KATCH, Frank I.; KATCH, Victor. L. **Fisiologia do exercício:** energia, nutrição e desempenho humano. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

MOREIRA, Marco A. **A teoria da aprendizagem significativa e a sua implementação em sala de aula.** Brasília: Ed. UnB, 2006.

NAHAS, Markus V.; CORBIN, Charles B. (1992). Aptidão física e saúde nos programas de educação física: desenvolvimentos recentes e tendências internacionais. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento,* v. 6, n° 2, p. 47-58.

PONTES NETO, José A. S. Teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel: perguntas e respostas. **Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 21, p. 117-130, jan./jun., 2006. Disponível em: <http://www.ucdb.br/serieestudos/publicacoes/ed21/08_Jose_Augusto.pdf>. Acesso em: 02 maio 2008.

SCARPATO, Marta. A importância do planejamento de ensino na prática docente. In: SCARPATO, Marta. (Org.). **Educação física – como planejar as aulas na educação básica.** São Paulo: Avercamp, 2007.

SLAUGHTER, Mary. H. et al. Skinfold equations for estimation of body fatness in children and youth. **Human Biology**. Gols, 1988, p.709-723.

GESTÃO DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES

Silvio Cesar Nunes Militão

Curso de Pedagogia – FCT/UNESP - Câmpus de Presidente Prudente. E-mail: silvio@fct.unesp.br

Resumo
O presente trabalho, vinculado a uma pesquisa de âmbito maior, teve como objetivo precípuo analisar e refletir sobre o papel desempenhado pela esfera municipal no campo da educação, desvelando seus avanços, limites e desafios. Para tanto, valeu-se de pesquisa e análise bibliográfica e documental referente à temática em tela. Os resultados parciais da pesquisa demonstram que a Constituição Federal de 1988 (CF/88), ratificada e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 (LDB/96), avança e inova ao dotar esfera municipal de autonomia em termos educacionais, permitindo inclusive a criação/estruturação de sistemas municipais de ensino próprios. Entretanto, os resultados mostram também que tal avanço encontra enormes dificuldades para se materializar, tendo em vista a precariedade de condições de boa parte dos municípios brasileiros, que ainda não conseguem construir uma educação pública democrática e de qualidade para todos.
Palavras-chave: educação municipal; gestão educacional; sistema municipal de ensino.

1. Introdução e Justificativa

Até o advento da Constituição Federal de 1998 (CF/88) era bastante limitada a participação/responsabilidade de boa parte dos municípios brasileiros em termos educacionais. Antes da referida Carta Magna, a municipalidades detinham apenas sistema administrativo, sem o direito de emitir normas e de estabelecer políticas próprias no campo da educação.

É a CF/88 que eleva o município à condição de ente federado autônomo e, a partir de então, a instância municipal passa a desempenhar relevante e crescente papel na política educacional.

A partir da CF/88 e dos demais textos legais que lhes são complementares ou decorrentes – como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 (LDB/96), a Emenda Constitucional nº. 14/96 que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), mecanismo de financiamento da educação fortemente indutor à municipalização do ensino fundamental, e a Lei nº. 9.424/96 que regulamentou o Fundo supracitado – os municípios passam a ter atribuições e responsabilidades não experienciadas anteriormente, estando ou não preparados para elas.

Diante disso, objetiva-se no presente estudo analisar e refletir sobre a relação município e educação pós CF/88, a fim de desvelar avanços, limites e desafios.

2. Objetivos

O presente trabalho tem como objetivo precípuo analisar e refletir sobre o papel desempenhado pela esfera municipal no campo da educação, desvelando seus avanços, limites e desafios.

3. Metodologia

De natureza qualitativa, o trabalho em tela se valeu dos seguintes procedimentos metodológicos: levantamento e análise bibliográfica e documental a cerca da temática em questão.

4. Resultados Parciais e Discussão

Conforme explica Vieira (2001), a organização da educação brasileira segue a mesma direção da organização político-administrativa da República, fundamentada no federalismo, havendo descentralização normativa e executiva, de acordo com o artigo 18 da Carta Magna em vigor que estabelece: "a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição".

A CF/88, pela primeira vez na história constitucional brasileira, permite a criação de sistemas municipais próprios no campo da educação, ao estabelecer, no seu artigo 211, que a "União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino".

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 (LDB/96), igualmente, faz referência aos sistemas municipais de ensino em seu artigo 8º, reafirmando a autonomia desta esfera administrativa para abrigar seu sistema próprio: "a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino".

O artigo 11 da LDB/96 define, claramente, as incumbências dos municípios em relação as seus sistemas de ensino, a saber:

> I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;
> II – exercer ação redistributiva em relação as suas escolas;
> III – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
> IV – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
> V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as

> necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela CF/88 à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE);
> VI – Assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal (BRASIL, 1996).

É importante destacar que, além da instituição do seu próprio sistema, a LDB/96, em seu parágrafo único, possibilita ao município duas outras opções: integrar-se ao sistema estadual de ensino ou compor com ele (sistema estadual d ensino) um sistema único de educação básica (GRACINDO, 2001; OLIVEIRA ET al, 2006).

As alternativas listadas na LDB/96 em vigor são de opção dos municípios, devendo contar com anuência dos sistemas estaduais, pois se trata de uma proposta de integração e/ou parceria, implicando uma ação conjunta e não decisão unilateral de qualquer da partes (OLIVEIRA et al, 2006).

Como bem observa Gracindo (2001), escolher a melhor forma para a organização da educação local é uma importante tarefa do município, o qual deve considerar para tanto a sua própria realidade (os recursos disponíveis, suas possibilidades e limitações).

Oliveira et al (2006), ancorados em Saviani, alertam-nos para o uso indevido do termo sistema de ensino, em especial, quando nos referimos à rede de ensino municipal, pois, apesar de haver a possibilidade de o município manter escolas, não necessariamente estas constituem um sistema de ensino.

Nesse sentido, Gracindo (2001) e Oliveira et al (2006) elencam as condições básicas para a existência de um sistema municipal de ensino autônomo:

- elaboração de lei municipal, criando o referido sistema;
- alteração na Lei Orgânica Municipal (caso necessário);
- rede escolar própria (conjunto de escolas sob sua abrangência);
- órgão administrativo/executivo (Secretaria Municipal de Educação ou órgão equivalente;
- órgão normativo (Conselho Municipal de Educação);
- comunicação de sua opção (por sistema próprio de ensino) aos órgãos do sistema estadual de ensino.

Ao tratar da composição dos sistemas de ensino abrigados pelas três esferas administrativas, a LDB/96, no artigo 18, estabelece que os sistemas municipais de ensino compreendem:

> I – as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal;

> II – as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
> III – os órgãos municipais de educação (BRASIL, 1996).

Independentemente de manter um sistema de ensino próprio ou apenas uma rede escolar, o fato é que a partir da CF/88, da LDB/96 e, sobretudo, da Emenda Constitucional 14/96 e da Lei 9.424/96 que, respectivamente, criaram e regulamentaram o FUNDEF – comprovadamente, forte indutor à municipalização do ensino fundamental –, os municípios passam a ter atribuições e responsabilidades não experenciadas anteriormente, incorporando em parte ou no todo o ensino fundamental.

Deste modo, a gestão da educação em nível municipal adquire amplitude e importância no tempo presente, sendo fundamental para a construção de uma educação pública que seja realmente democrática e de qualidade para todos (BORDGNON; GRACINDO; 2004; GRACINDO, 2001).

Analisar a gestão da educação desenvolvida no plano municipal implica, necessariamente, em refletir sobre o perfil desejado de um dirigente municipal de educação pois, em boa medida, escolher um dirigente educacional é escolher o futuro da educação (BORDGNON; GRACINDO; 2004).

Nesta direção, os autores supracitados indicam que o perfil desse profissional deve conciliar duas dimensões essenciais: a técnica e a política.

A qualificação técnica requer o domínio dos fundamentos da educação e da pedagogia – com sua indispensável base docente – e o conhecimento dos processos de gestão de uma organização, tanto em nível macro (o município) quanto em nível micro (a escola). Por sua vez, os requisitos políticos requerem sensibilidade para perceber e se antecipar aos movimentos da realidade, capacidade dialética de negociação de conflitos nas relações interpessoais, sem negar as diferenças, coordenando as forças institucionais na direção de sua finalidade – o cumprimento de seu papel social (BORDGNON; GRACINDO; 2004; GRACINDO, 2001).

Diante da crescente importância do município no campo da educação, Gracindo (2001, p. 213) entende que os dirigentes municipais precisam colocar as questões educacionais, por serem tantas, numa escala de prioridades. Mas o que deve guiá-los nessa priorização são, de um lado, sua própria realidade e, de outro, o perfil de cidadão que ele pretende formar. “Estes, sim, parecem ser os parâmetros que devem nortear sua gestão”.

Além de dirigente educacional com adequado perfil, responsável pelas políticas e práticas educacionais em âmbito macro, faz-se necessários outros indispensáveis instrumentos para uma apropriada gestão do sistema/rede municipal de ensino.

Entre eles, encontra-se o Plano Municipal de Educação (PME), instrumento de grande importância para o planejamento da educação na sua área jurisdicional.

Como bem destacam Oliveira et al (2006), cada vez mais os municípios, responsáveis pelo ensino fundamental e educação infantil, se vêem obrigados a planejar suas realizações para atendimento à demanda crescente.

Na perspectiva de uma gestão democrática da educação, Bordignon e Gracindo (2004) observam que a grandeza da tarefa de coordenar a elaboração, acompanhamento e a avaliação do PME requer do dirigente municipal o cultivo da virtude da humildade, do saber-se não dono da verdade, porque esta é como os raios do sol que iluminam a todos sem pertencer a ninguém em particular. Ela se deixa revelar e pode ser encontrada na pluralidade das vozes e dos saberes de todos os que fazem parte.

No âmbito da educação municipal também é necessário que haja o Conselho Municipal de Educação (CME), importante lócus participativo, dada sua potencialidade como órgão de representação da comunidade, de proposição, acompanhamento e controle social e indutor de políticas educacionais locais.

Contudo, muitos estudos vêm demonstrando que em função de suas dificuldades e limitações os CME acabam não contribuindo como deveriam para uma adequada gestão educacional e para a melhoria da qualidade da educação municipal.

Apesar do empenho e luta da instância municipal para desempenhar as funções que lhes cabe em termos educacionais, não se pode desconsiderar “a pluralidade e assimetria dos municípios que carecem de estruturas materiais, físicas, humanas, financeiras, administrativas e pedagógicas para implantar políticas educacionais e dar continuidade a elas” (OLIVEIRA et al, 2006, p. 40).

A própria aquisição de “sistemas apostilados privados”, que atinge 150 dos 529 municípios paulistas com menos de 50.000 habitantes, comprova o despreparo dos pequenos municípios para organizarem/gerir seus sistemas/redes de ensino.

No que tocante à cobertura, especificamente, o grande “nós” da educação municipal refere-se à educação infantil, sobretudo no segmento creche, com elevada demanda reprimida e enorme déficit de vagas. Mesmo com a recente substituição do FUNDEF pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), ao que tudo indica esta questão não será equacionada tão cedo.

Quanto ao ensino fundamental, prioridade dos sistema/rede de ensino, o acesso está praticamente universalizado. Contudo, o insucesso escolar em face da repetência e da evasão é bastante freqüente.

Além de adequar-se ao modelo de ensino fundamental de 9 anos, por força da Lei 11.274/06, os sistemas/redes municipais terão que, num futuro próximo (até 2016), adequar-se também as determinações da Emenda Constitucional 59/09, que tornou obrigatória a educação infantil no seu segmento pré-escola (4 a 5 anos) e que trará muitos desdobramentos para a gestão da educação em nível municipal.

5. Conclusões Parciais

Sem duvida, é significativo e crescente o papel desempenhado pelos municípios brasileiros em termos educacionais pós-1988, reflexo claro do ordenamento legal afeto ao campo da educação vigente desde então.

Entretanto, embora tal ordenamento legal constitua significativo avanço para formulação/implementação de políticas educacionais locais, bem como para sua gestão em nível local, ainda são consideráveis os limites para sua materialização em função das adversas condições dos municípios brasileiros para atendimento de suas novas e crescentes responsabilidades educacionais.

Nesse sentido, em boa parte das municipalidades ainda permanece como enorme desafio a construção de uma educação municipal verdadeiramente pública, democrática e de qualidade para todos.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: 1988.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 147-176.

GRACINDO, R. V. Os sistemas municipais de ensino e a nova LDB: limites e possibilidades. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 211-232.

OLIVEIRA, C. et al. **Conselhos Municipais de Educação:** um estudo na região metropolitana de Campinas. Campinas, SP: Alínea, 2006.

VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedes,** ano XXI, n.55, Nov./2001, p. 9-29.

ICONOGRAFIA: RESGATANDO A MEMÓRIA DO ENSINO INDUSTRIAL DE PRESIDENTE PRUDENTE-SP

IVAN MÁRCIO GITAHY JUNIOR

Doutorando Ciências Sociais (UNESP). E-mail: dti.info@bol.com.br

Resumo
A pesquisa tem como objetivo resgatar a memória do ensino industrial estadual nas décadas de 50 a 70 em Presidente Prudente. A metodologia consistiu na primeira etapa em levantamento bibliográfico para reflexão teórico-crítica. Em seguida, utilizamos a iconografia para analisarmos fotos de arquivos das instituições e de alunos da época. E, finalmente, em uma terceira etapa buscamos analisar e discutir o impacto social e econômico que o ensino industrial estadual causou na região de Presidente Prudente e na formação de atores sociais, utilizando as categorias: eventos escolares, docentes e discentes, administrativo e arquitetura da escola. Ao final, pudemos registrar as relações interpessoais no ambiente da escola estudada, através da postura, vestuário usado, comportamento, ambiente, não só dos alunos mas também dos professores, diretores e funcionários em geral.
Palavras-chave: iconografia; ensino industrial; Presidente Prudente.

Introdução e Justificativa

Este trabalho pretendeu investigar, utilizando-se da iconografia, o impacto que acarretou o ensino industrial no município de Presidente Prudente.

O interesse por esta pesquisa adveio da ânsia de entender o processo de industrialização e sua ligação com a história da educação e a história do município de Presidente Prudente. O trabalho justifica-se, portanto, pois visa recuperar historicamente as concepções e práticas que marcaram o desenvolvimento da Educação Profissional em nossa região, contemplando, também, a atuação das políticas públicas, como parte de uma política social no desenvolvimento dos cidadãos, pretendendo divulgar a importância dessas instituições para a modernização e a inclusão social.

A história da educação brasileira mostra que, com a ascensão de Getúlio Vargas, começa um processo de intervenção direta na economia com a finalidade de promover a industrialização.

Durante o Estado Novo e a Constituição de 1937, a industrialização assume um lugar de destaque. Segundo Cunha (1983, p. 10) “foi só com a adoção de um projeto industrial de desenvolvimento, pelo Estado Novo, que foram dados os primeiros passos para a generalização da aprendizagem sistematizada a nível nacional”.

A história da cidade de Presidente Prudente segue em curso paralelo, pois na primeira era Vargas (1930-45) acontecia o crescimento da cidade, estimulando o

desenvolvimento industrial. Em 1931 havia 17 estabelecimentos industriais e em 1940 esse número passou para 138, um crescimento expressivo em tão pouco tempo.

Tal desenvolvimento, neste período, foi embasado na economia agrícola, com destaque para a fase cafeeira. Porém, a partir de 1940, o algodão e o gado continuaram possibilitando a exploração da indústria com frigoríficos e máquinas de beneficiar algodão.

Na segunda era Vargas (1951-54), a população urbana obteve um incremento de 127,84%. Tal estatística pode ser entendida pois a cidade, nesta época, Capital da Alta Sorocabana, possuía um importante entroncamento rodoviário, que estimulou a vinda de órgãos estaduais regionais de ensino, servindo a cidade de apoio para o sul do Mato Grosso, norte do Paraná e da Alta Paulista.

Objetivo

Resgatar a memória do ensino industrial estadual nas décadas de 50 a 70 em Presidente Prudente através da iconografia.

Metodologia

A pesquisa se desenvolveu numa abordagem qualitativa. Em uma primeira etapa fizemos o levantamento bibliográfico para reflexão teórico-crítica. Em seguida, utilizamos a iconografia para analisarmos fotos de arquivos das instituições e de alunos da época. E, finalmente, em uma terceira etapa buscamos analisar e discutir o impacto social e econômico que o ensino industrial estadual causou na região de Presidente Prudente e na formação de atores sociais, utilizando as categorias: eventos escolares, docentes e discentes, administrativo e arquitetura da escola.

Podemos também justificar o uso da iconografia, o estudo através das imagens, dando destaque, na presente pesquisa, à fotografia, através da citação de Nascimento, que afirma:

> Fotografias e filmagens também são formas de registro de informações em qualquer pesquisa mas de maneira especial na qualitativa. O registro visual possibilita a ampliação do conhecimento da realidade pesquisada, ilustrando de forma significativa o cotidiano dos grupos das situações vivenciadas (NASCIMENTO, 2002, p.95)

O recorte histórico realizado e a iconografia permitiram entender melhor uma educação profissionalizante que gerou um significado social, cultural e econômico que permanece na lembrança dos que viveram neste período, suscitando curiosidades e questionamentos, como o das políticas públicas educacionais da época, que interferiram na preparação de mão-de-obra técnica e profissional empreendedora

Resultados e Discussão

A presente pesquisa optou pela análise das fotografias, já que as mesmas, além de serem consideradas documentos, são fontes de recordação, emoção e informação gerando, assim, o conhecimento e resgatando a memória histórica de toda uma época.

Poderíamos analisar as fotografias por inúmeras categorias, mas preferimos aquelas sugeridas pelo autor Souza (2001), a saber: eventos escolares, docentes e discentes, administrativo e arquitetura da escola.

Categoria de eventos escolares

Figura 1. Desfile de 7 de Setembro de 1958 da Escola Artesanal de Presidente Prudente. (representação masculina)

Fonte: Acervo particular de Ari Alves de Oliveira

Nesta foto visualizamos os alunos da, ainda, Escola Artesanal de Presidente Prudente, em 1958, no desfile de comemoração da Independência do Brasil. Podemos ainda recordar o uniforme masculino composto por uma calça cáqui, camisa branca de mangas compridas, sapatos pretos e uma gravata também da cor preta. Esta imagem ainda nos demonstra como era importante esse evento para os alunos, pois verificamos que chovia naquele momento e o desfile transcorria normalmente, impecavelmente.

Figura 2. Desfile de 7 de Setembro de 1958 da Escola Artesanal de Presidente Prudente. (representação feminina)

Fonte: Acervo particular de Ari Alves de Oliveira

Esta foto é também da Escola Artesanal de Presidente Prudente, em 1958, no desfile de comemoração da Independência do Brasil, agora com a participação das alunas. Seu uniforme era uma saia longa azul, camisa branca de mangas curtas, sapatos pretos e uma gravata também da cor preta com a inscrição (E.A). Com a mesma garra e determinação e seriedade, as meninas também representavam muito bem a escola neste desfile.

Figura 3. Formatura dos alunos da Escola Artesanal de Presidente Prudente, em 18 de dezembro de 1957

Fonte: Acervo particular de Ari Alves de Oliveira

Esta foto registra o término de uma missa em comemoração à formatura da segunda turma dos alunos da Escola Artesanal de Presidente Prudente. Identificamos o

Diretor, alguns professores e ainda 11 meninos e 5 meninas, um número muito reduzido de alunos.

Figura 4. Banquete de Encerramento de Curso do Ensino Industrial, em dezembro de 1957.

Fonte: Acervo particular de Ari Alves de Oliveira

Após a realização de uma missa, professores e alunos participaram de um banquete, preparado pelas próprias alunas, por ocasião do encerramento do curso.

Figura 5. Desfile de 14 de Setembro de 1971 do Ginásio Industrial Estadual de Presidente Prudente.

Fonte: Acervo particular de Ari Alves de Oliveira

Desfile realizado por ocasião do aniversário da cidade de Presidente Prudente. No momento da foto os alunos estão passando em frente ao Ginásio Industrial Estadual. Os desfiles patrióticos das escolas da época transmitiam a realidade cotidiana da escola

industrial pela organização, desde a utilização do próprio uniforme escolar solene ao compasso e alinhamento.

Categoria de docentes e discentes.

Figura 6. Aula prática do Curso de Torneiro Mecânico na Escola Industrial de Presidente Prudente, em 1959.

Fonte: Acervo particular de Ari Alves de Oliveira

Figura 7. Sala de aula prática do Curso de Torneiro Mecânico do Ginásio Industrial Estadual de Presidente Prudente, em 1975.

Fonte: Acervo particular de Ari Alves de Oliveira

Percebe-se, pelas imagens, a constante preocupação da integração teoria-prática.

Categoria Administrativo.

Figura 8. O Senhor Domingos Leonardo Cerávolo em visita à Escola Industrial de Presidente Prudente, em 1960.

Fonte: Acervo particular de Ari Alves de Oliveira

Este é o registro da visita do Senhor Domingos Leonardo Cerávolo à Escola Industrial de Presidente Prudente em 1960. Como podemos ver ele está na secretaria da escola, sentado à mesa com muitos papéis e um gravador. Essas visitas eram feitas a cada ano.

Figura 9. Diretor trabalhando em sua sala na Escola Industrial Presidente Prudente, em 1963.

Fonte: Acervo particular de Ari Alves de Oliveira

Aqui apresentamos o Diretor da Escola Industrial, o Senhor Ari, vestindo terno e escuro e gravata, como de costume, sua mesa repleta de papéis e uma máquina de escrever na mesa ao lado. O que nos chama a atenção é que tal sala não possuía cadeiras para visitantes.

Fachada e arquitetura da escola.

O modelo arquitetônico, eleito como padrão para as escolas públicas, buscava impressionar a população. A respeito desta idéia afirma Souza (2001, p. 123)

> [...] o edifício escolar torna-se portador de uma identificação arquitetônica que o diferencia dos demais edifícios públicos e civis ao mesmo tempo em que o identificava como um espaço próprio, lugar específico para as atividades de ensino e do trabalho docente. Na arquitetura escolar encontram-se inscritas, portanto, dimensões simbólicas e pedagógicas.

A seguir colocamos imagens da arquitetura do Ginásio Industrial de Presidente Prudente.

Figura 10. Fachada do Ginásio Industrial de Presidente Prudente, em 1971.
Fonte: Acervo particular de Ari Alves de Oliveira

Este era o prédio do Ginásio Industrial Estadual de Presidente Prudente, em 1971. Observamos o emblema da escola pintado na parede do prédio com a inscrição (GIE), e as bandeiras: do Brasil, do Estado de São Paulo e da cidade de Presidente Prudente. O espaço escolar tornou-se pequeno, pois aumentou o número de alunos e de cursos oferecidos, sendo assim houve a necessidade de uma transferência de localização e prédio. Hoje, 2008, neste local podemos encontrar o prédio da Prudenco.

Figura 11: Arquitetura do Ginásio Industrial de Presidente Prudente, em 1978.
Fonte: Acervo particular de Ari Alves de Oliveira

Já nesta foto podemos verificar a arquitetura e a fachada, ainda em construção, do novo espaço que seria ocupado pelo Ginásio Industrial de Presidente Prudente, em 1978. Neste momento, com essa nova fachada moderna e muito mais ampla, a escola se impõe, chama mais a atenção da sociedade, características que vão ao encontro do modelo arquitetônico da educação industrial: atender aos conceitos de higienismo, racionalismo e suntuosidade que impressionasse a população. Neste plano, podemos ter com muito mais clareza como era o pátio da escola, com a área verde e mais salas de aula. Em 2008, neste local, encontra-se a Diretoria de Ensino de Presidente Prudente.

Conclusão

Ficaram também registradas as relações interpessoais no ambiente da escola estudada, através da postura, vestuário usado, comportamento, ambiente, não só dos alunos mas também dos professores, diretores e funcionários em geral

O Ensino Industrial era visto como uma forma de educação assistencialista, destinado a retirar os de menor poder aquisitivo da ociosidade, a qualificação que se pensava estar essencialmente voltada ao trabalho manual em oposição ao trabalho intelectual, portanto formar para o trabalho era adestrar, treinar para técnicas manuais e mecânicas.

O Ginásio Industrial de Presidente Prudente não pode ser esquecido por ter sido o depositário do embrião de uma sociedade mais consciente, justa e porque dela saíram alguns líderes empresariais.

Referências

BRASIL. **Lei Orgânica de Ensino Industrial**. Disponível em [www.soleis.adv.br] . Acesso em 13 Mar 2008.

_____. **Constituição Federal de 1937**. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao37.htm - 151k. Acesso em 27 Mar 2008.

_____. Programa estratégico de desenvolvimento, 1968-1970. Rio de Janeiro, MPCG, 1969, V. 1, p. 35.

CUNHA, L. A. **O SENAI e a sistematização da aprendizagem industrial.** Síntese. Rio de Janeiro, Maio/Ago.1981

_____. A política educacional e a formação da força de trabalho industrial na era de Vargas, in **A Revolução de 30, Seminário Internacional**, Rio de Janeiro/Brasília, Fundação Getúlio Vargas - CPDOC/Universidade de Brasília, 1983.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

NASCIMENTO, D. M. **Metodologia do trabalho científico**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

SOUZA, R.F. **Fotografias escolares: uma leitura de imagens na história da escola primária**. In: Educar em Revista. Curitiba, UFRR, nº 18, 2001. p.75-101

IMMANUEL KANT: CONTRIBUIÇÕES AO FILÓSOFO E AO EDUCADOR A PARTIR DE SUA REFLEXÃO SOBRE O ESCLARECIMENTO

Cláudio Roberto Brocanell

Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília. E-mail: brocanelli@marilia.unesp.br

Resumo
Por meio deste artigo pretendo oferecer e promover uma discussão iniciada por Immanuel Kant no século XVIII, a qual possibilita repensar nossa educação atual, atrelada à sociedade da informação. Pensar uma escola que oriente as pessoas em uma formação mais humana é de suma importância em nossos dias, especialmente uma formação dos próprios educadores que tenham condições de pensar sobre si e sua própria atuação. Nesse sentido, completando a proposta de Kant sobre a coragem de orientar-se por meio do próprio entendimento e de chegar à emancipação, Michel Foucault indica uma nova forma que não se alimenta somente de dados e que não se limita a descrever ou analisar a situação atual, mas que integra o ator no seu momento presente; a esta forma de pensar ele chamou de ontologia do presente, a qual neste texto recebe destaque.
Palavras-chave: Educação; Emancipação; Ontologia do Presente.

A reflexão aqui apresentada é recorrente, em grande medida, de discussões em sala de aula com os alunos do curso de Pedagogia, na disciplina de Filosofia da Educação a partir da resposta de Kant à pergunta mais pertinente de seu século “O que é esclarecimento?”. Destaco a importância do pensamento sobre a educação, especialmente nos dias atuais por parte dos professores e futuros professores, pois, sem esta dimensão, será muito difícil a construção de uma escola que realize a crítica a todas as estratégias e planos instituídos, bem como a si mesma como instituição governamental. É fundamental, na função de educador, a reflexão permanente e persistente sobre a própria atuação daquele que se dedica à formação dos homens com a perspectiva de uma crítica ao presente vivido.

A pergunta, nesse sentido, não pode ser elaborada somente para os outros e também a sua resposta não pode ser direcionada a alguém muito estranho e distante da realidade em que cada educador vive. Esta é uma pergunta, ainda que em outro momento histórico e com outras palavras, que deve ser interiorizada, numa forma filosófica de reflexão a fim de inquirir sobre o próprio ofício neste momento presente, com todos os seus problemas e desafios. Para o próprio Kant, no século XVIII, esta não era meramente a resposta a uma pergunta, mas o seu posicionamento diante de uma questão importante da época, devendo esta ser pensada por todos aqueles que estavam envolvidos com os ambientes acadêmicos e, principalmente, os que se consideravam já esclarecidos.

No que se refere a Kant, seu pensamento é marco histórico na Europa do século XVIII no que diz respeito à filosofia e aos ambientes acadêmicos. Vale ressaltar que seu pensamento é motivador à filosofia atual, além da grande contribuição à educação e a todo aquele que se dedica à formação dos homens, em especial, o educador escolar.

Não é possível ensinar filosofia, mas somente filosofar. Quero aqui pensar na questão da formação e da preocupação do educador no sentido de refletir com seus estudantes sobre o que eles vivem em seu momento, estimando uma formação que busca o pensar, o filosofar sobre a vida como um todo, não meramente com as preocupações dos programas e planos de aula ou de governo que determinam o que deve ser vivido, ensinado, aprendido, pensado, etc., legitimando sempre o que já está nas intenções universais na espécie de uma razão pura e nas normas sociais, mas, além disso, desenvolver uma crítica da vida prática (*práxis*).

É preciso despertar, na academia em especial, a atitude do educador filósofo. O educador filósofo é este que sabe o que ensina e o que é pensado no momento presente de sua vida. Sem preocupações exageradas sobre as ações didáticas de ensinar, pois não é sempre que se ensina algo e, quando se ensina, nem sempre alguém está aprendendo, ele deve focar suas ações e atividades escolares no sentido do pensamento e de uma razão prática, de 'ensinar' uma atitude filosófica diante dos fatos da vida, uma possibilidade de crítica ao que já foi aprendido em outros momentos para que os estudantes sejam instigados a pensar, a filosofar como diz Kant, sobre o que eles mesmos vivem, sobre o que aprenderam, sobre o que assimilaram, sobre o que aceitaram, sobre o que não perguntam 'o que é' e se é mesmo desse modo que deveriam ser as coisas. Enfim, o pensamento, o filosofar, constitui-se de uma admiração diante dos desafios que a sociedade atual apresenta e na possibilidade de crítica às ações que orientam a vida e governam controlando o juízo das pessoas.

Assim, Kant destaca duas atitudes importantes do homem diante da sociedade e seus preceitos: é preciso a decisão e a coragem. A decisão, na forma de uma disposição, permite a saída da dependência aos outros para uma ação pensada por si mesmo; é a saída da menoridade para a maioridade que se expressa na condição humana de tomar decisões e fazer escolhas sem a ajuda permanente de outrem. No entanto, isso exige a outra atitude: a coragem. Ter coragem de servir-se do próprio entendimento, eis o primeiro movimento que transforma a condição de dependente para a de independente, de menoridade para maioridade.

> Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio

> culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem a coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [Aufklärung]. (KANT, data).

Kant chama a atenção de seus companheiros acadêmicos e de todos os que prezam por uma educação que seja formativa no sentido de criar oportunidades e motivação para a saída da menoridade. Tornar as pessoas corajosas ou possibilitar que elas descubram caminhos para isso é a forma de uma educação emancipadora: ou seja, permitir a liberdade e a expressão da razão, da própria razão, sem limitar as experiências àquilo que está determinado por uma única forma de vida legitimada e legitimadora.

Todas as ações (ou falta de ações) que não se fundamentem nesta decisão, coragem e liberdade, são guiadas pela preguiça e covardia frente à capacidade humana de fazer suas próprias escolhas, acostumando tanto os tutores como os subalternos num regime de dependência, de menoridade destes últimos em função do comando daqueles.

Além disso, pensando a escola, o próprio pensar e a docência, o educador deve incomodar, indicando as ações e comportamentos legitimados e legitimadores de uma sociedade acomodada aos costumes infundados e preceituados. A preguiça e a covardia estão presentes nos momentos em que deixamos as oportunidades para depois; deixamos os afazeres para depois; deixamos as responsabilidades para depois; deixamos esta atitude e esta ação como se ela correspondesse somente a uma função dos outros. Assumir compromisso com o outro e com toda a humanidade requer esta atitude corajosa e a disposição ao pensamento, ao filosofar e à construção de um pacto social em função do homem.

Kant, mesmo em momentos ociosos, ocupava-se em pensar, em permitir que as ideias já iniciadas e que necessitavam ainda de uma resposta consistente, ressurgissem para que as formulasse da melhor forma, segundo seus parâmetros. Em sua carta a Marcus Herz, ele afirma fazer “uma pequena narrativa sobre o modo de ocupação dos meus pensamentos, os quais, em horas de ócio, são a razão do adiamento da correspondência.” (KANT, 2004, p. 131). É bem sabido que também a tarefa educacional exige, espontaneamente, nos momentos de descanso, a lembrança de desafios, problemas e ações relativas à escola. No entanto, vale ressaltar que os professores devem uma dedicação a esta reflexão fundada na filosofia, nas perspectivas de uma filosofia da educação que elabore a crítica ao mundo ‘administrado’ no qual estão imersos atualmente. Lembro ainda de sua afirmação que diz: “nos intervalos entre as minhas ocupações e o descanso de que tanto necessito, revi os planos das considerações [...]”

(idem). Entre as horas de ofício e as de descanso deve haver as de ócio; porém, o que não se pode esquecer, é que há um compromisso e uma dívida com a humanidade que deve ser constantemente resgatada e pensada por todos os que se dedicam à formação dos homens no que respeita à crítica do seu presente.

A educação tem a função de fazer valer os predicados da vida humana; o homem estabelece leis, normas e regras para que a vida entre todos seja mais justa e fundamentada em valores humanos e culturais claramente estabelecidos. Aqui cumpre também pensar como pode e o que pode ser assimilado e cumprido entre os homens de modo que passem da menoridade à maioridade sem o risco de voltarem a apenas obedecer a preceitos impostos pelas instituições, inclusive a escola.

Nesse sentido, a natureza humana está determinada a aspirar ao sumo bem e deve descobrir as formas para que este bem se instaure na vida efetivamente. Para tanto, deve o homem alcançar uma garantia de que suas ações não estão inclinadas a fazer o mal aos demais; deve, constantemente, buscar o bem de si e de todos, satisfazendo não o individual, mas o coletivo por meio da felicidade de todos. A orientação para este fim baseia-se na lei moral, uma orientação que organiza a conduta humana para o bem na forma de uma disposição para isso. O sentido para que isso se cumpra não está determinado por um outro que prediz e impõe o que deve ser realizado pelos homens, mas estaria na descoberta (disposição) pessoal e sua realização prática. Nas palavras de Kant:

> A transgressão da lei seria, imediatamente, evitada; o mandato seria cumprido; mas como a disposição de ânimo por meio da qual devem ocorrer as ações não pode ser introduzida em nós por nenhum mandato e, por outro lado, o aguilhão da atividade está aqui sempre à mão e é externo, prescindindo a razão de qualquer esforço para recolher diante de tudo isso, por meio da representação viva da dignidade da lei, as forças mediante as quais possa resistir às inclinações, a maior parte das ações consoantes à lei ocorreriam por temor, poucas por esperança e nenhuma por dever, não existindo, nesse caso o valor moral das ações, do qual não só depende o valor do indivíduo e até o do mundo aos olhos da suprema sabedoria. (KANT, sem data, p. 233).

Esta característica no pensamento de Kant nos ajuda a pensar a administração social atual, que não orienta as pessoas, mas as tornam submissas às decisões dos outros, dos interesses políticos e religiosos. Uma crítica a esta forma estabelecida de vida deve estar presente nos ‘momentos’ de educação dentro da escola especialmente, espaço oportuno para virar do avesso as ideias assimiladas. O uso de uma palavra legitimada ou de um discurso e função superior, diante de uma sociedade passiva, já

determinam de pronto as ações das pessoas. Kant, em sua crítica, indica a conduta das pessoas como fantoches numa forma mecânica onde todos gesticulam, movimentam-se para todos os lados, “mas vida alguma nas figuras se encontraria”. Diante disso, qual poderia ser a conduta, a atitude ou as atividades dos educadores para a reversão de comportamento, também ele inserindo-se na questão engendrada?

A educação, como mostra esta reflexão, tem uma função importante na sociedade na medida em que coloca a formação do homem primordialmente à frente de suas questões e desafios. Kant defende a preocupação do educador como sendo alguém que, antes de pensar os planos de aula, a lei da aula e suas normas burocratizadas, elabore um pensamento e uma conduta para a educação moral, esta também não como mera imposição de valores, mas como reflexão e auto-reflexão, fazendo com que os estudantes – as crianças podem ser iniciadas nisso – pensem por si mesmos, perguntando-se sobre seus valores e as verdades instituídas, transmitidas de geração a geração sem a averiguação filosófica. É preciso, e seria melhor, que os educadores motivem a tendência do homem em usar sua razão para pensar por si sua própria natureza e sua conduta na vida efetivamente.

> Não sei por que os educadores da juventude não fizeram há mais tempo uso dessa tendência da razão em empreender com satisfação o exame mais sutil das questões práticas propostas e por que, depois de ter posto como base um catecismo meramente moral, não rebuscaram nas biografias antigas e modernas para dispor de documentos dos deveres propostos, mediante os quais, principalmente comparando ações semelhantes em circunstâncias diversas, poriam em jogo o juízo dos seus educandos no discernimento do maior ou menor conteúdo moral dessas ações. Concluiriam com isso que, inclusive a primeira juventude, ainda não amadurecida para a especulação, logo se torna muito mais perspicaz e, além disso, chega a interessar-se diante do sentido que possui do progresso de sua faculdade de julgar. (KANT, sem data, p. 241).

A iniciação à investigação e ao pensamento sobre a condição humana e todo o seu comportamento em sociedade deve compor os planos de ensino, não como aula somente com as preocupações exageradas de um ensino objetivo, do objetivamente posto, mas como algo que auxilie na reflexão permanente dos modelos seguidos e de si mesmo na forma de uma inflexão da própria conduta.

Naturalmente o homem possui uma tendência positiva de orientação de sua própria conduta, apesar de uma inclinação ao mal e de adquirir, conforme a sua convivência, maus costumes que norteiam de forma distorcida o seu comportamento. Entretanto, Kant salienta que “duas coisas enchem o ânimo de crescente admiração e respeito, veneração

sempre renovada quanto com mais frequência e aplicação delas se ocupa a reflexão: *por sobre mim o céu estrelado; em mim a lei moral*" (KANT, sem data, 253). Não há saída para o homem a não ser perceber estas duas realidades, e apreciá-las; é o que há como verdades imutáveis pelas mãos humanas e o que, no que se refere à lei moral, há de mais certo para uma vida digna dos homens em todas as suas relações.

Quando falamos em vida digna, do ponto de vista moral, podemos recorrer a questões morais e éticas que orientam nossa conduta e nossas relações; isso implica em dizer que existe uma internalização da moral que faz referência a nós mesmos e aos outros, produzindo relações mais humanizadas. Por outro lado, também pensando com Kant, quero destacar que há uma dignidade humana que condiz com aquilo que é pensado, ou seja, com a capacidade de pensar por conta própria, como se vê em sua resposta à pergunta "o que é esclarecimento?".

Com o intuito de contribuir à resposta de Kant, Michel Foucault aprimora a reflexão e apresenta uma nova possibilidade ao educador, a de pensar as questões não somente percebendo a lei moral diante de si, mas por meio de uma ontologia de si.

Em seu texto "O que é o Iluminismo", Foucault inicia dizendo surgir um novo tipo de questão no campo da reflexão filosófica; a questão é a que é posta pelo próprio homem (filósofo) sobre si mesmo e seu momento presente. A pergunta feita por muitas pessoas da academia do século XVIII, debatendo-se entre eles mesmos, recebe a resposta de Kant já com uma contribuição: não estamos esclarecidos, mas em um processo lento de esclarecimento, o qual exige a iniciativa, a atitude de cada um, corajosamente, libertando-se da menoridade. Assim, Foucault retoma a reflexão e quer mostrar a questão da teleologia imanente ao processo mesmo da história, ou seja, como pode ser alcançado este fim do homem, quem pode buscar este fim e como fazê-lo? Ou ainda, este processo é referente a cada homem ou à humanidade?

A partir desta motivação, Foucault apresenta a questão mais interessante que pode servir de ensaio à inflexão de todos nós educadores do presente:

> A questão que me parece surgir pela primeira vez neste texto de Kant, é a questão do presente, a questão da atualidade: que é que se passa hoje? Que é que se passa agora? E o que é este "agora", no interior do qual estamos uns e outros; e quem define o momento em que escrevo? (FOUCAULT, ---, p. 103).

Foucault identifica uma forma inaugurada por Kant para se pensar filosoficamente a história, seus desafios; entretanto, não é pensar algo distante no tempo e no espaço, mas pensar o presente, o momento em que cada um de nós está inserido, desvelando o que se passa nele, no agora. Esta indicação possibilita um diagnóstico do presente e uma

reflexão mais consistente a partir daí, ou seja, a pergunta é feita no sentido de verificar “o que é, então, precisamente, este presente ao qual pertenço?” Não é simplesmente buscar uma resposta a uma pergunta, mas possibilitar perceber o que, no presente, faz sentido para uma reflexão filosófica. No âmbito educacional, o que pode ser considerado como sentido para uma reflexão ou o que está proporcionando a reflexão na escola? O que é ensinado, o que é investigado, o que inicia os jovens no pensamento sobre si e o mundo?

Outra questão inerente a esta anterior diz respeito à coragem de, no momento em que o autor da questão a faz aos demais, ele mesmo fazer parte deste processo, ao mesmo tempo, como elemento e ator. Como já destacado, não é uma pergunta aos outros, mas algo que passa primeiramente por aquele que a elabora; é dizer, ainda, qual a conduta dos educadores? É algo que repete, que reproduz as questões já pensadas ou a educação privilegia repensar sobre o já instituído, até mesmo o próprio ensino? Pois, considerar-se esclarecido é o mesmo que acreditar que sempre ensina, sem nunca aprender.

Foucault pondera em resumo o que aparece no texto de Kant: a questão do presente como acontecimento filosófico ao qual pertence o filósofo que fala, problematizando a sua própria atualidade discursiva. A tarefa educacional instaura-se agora em questionar qual é a ‘minha atualidade’? Qual é o sentido desta atualidade? E o que é que eu faço quando falo desta atualidade? Neste sentido, não há muitas possibilidades em perguntar qual a melhor ou pior educação dos séculos anteriores, mas colocar em questão o momento presente, a escola que temos, a educação que temos e, mais do que isso, o ofício que temos e exercemos dentro deste espaço ‘educação’ neste tempo presente.

Ilustrando esta reflexão, vale pensar que em muitos casos – Kant também faz referência em seu texto ao que vou dizer, especialmente tratando da Revolução Francesa – a grande maioria segue de modo entusiasmado tudo aquilo que faz barulho, que movimenta rápido, que ecoa pelas ruas e que se declara ‘salvador’ imediato das situações vividas. O problema é: por que seguem? Pois, não compreendem o que está acontecendo e nem buscam entender, mas simplesmente desejam seguir a multidão. Na educação, de modo geral, aquilo que se prenuncia como um bom programa de ensino recebe rapidamente um sem número de adeptos. Tal atitude mostra, como apresentado inicialmente, a incapacidade e a covardia em não elaborar por conta própria e seu entendimento o que pode revolucionar o seu presente e sua atuação, mas sendo ainda um menor seguidor da cabeça alheia.

Assim, Foucault ressalta a existência de um novo modo de interrogação crítica na modernidade, já inaugurada por kant, que permite questionar “o que é a nossa atualidade? Qual é o campo atual das experiências possíveis?” (FOUCAULT, ---, p. 112). Aqui Foucault destaca a sua contribuição, afirmando que “não se trata mais de uma analítica da verdade, mas trata-se agora do que se poderia chamar uma ontologia do presente, uma ontologia de nós mesmos” (idem).

Este modo de questionamento da própria realidade, de investigação das formas de vida administrada e da possibilidade desta ontologia do presente e de nós mesmos é o modo com o qual os pensadores dos séculos XIX e XX pensaram o seu momento e a sua atuação no mundo. Destaco aqui, em especial, os trabalhos e reflexões da Escola de Frankfurt e de Nietzsche na busca de proporcionar, aos que da filosofia se aproximassem, a mesma possibilidade de escapar, ao menos em algum momento, da sociedade administrada.

Neste mesmo sentido, cabe a nós, educadores, sustentar uma reflexão que denuncie as formas de vida indigna, criando, indicando e despertando as pessoas para novas formas livres e respeitosas. Concluindo rapidamente, pois espero que a leitura ou a discussão destas ideias instiguem uma forma de pensar a educação e a profissão docente, devemos todos nós, educadores, repensar as aulas, os planos, os programas de governo e todas as formas de vida administrada para, ao menos, inscrevermos outras propostas ou a sua denúncia, imprimindo renúncias, coragem e um pensamento por conta própria como nos indicam Kant e Foucault: a coragem de servir-nos do próprio entendimento e fazermos uma ontologia do presente, pensando a nossa própria condição.

Referências

FOUCAUT, M. *O que é o Iluminismo*. «Qu’est-ce que les Lumières?», *Magazine Littéraire, nº 207*, mai 1984, pp. 35-39. (Retirado do curso de 5 de Janeiro de 1983, no Collège de France). Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. *Dits et Écrits.* Paris: Gallimard, 1994.

KANT, I. *Dissertação de 1770*. Tradução de Leonel Ribeiro dos Santos. 2ª. Edição. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2004.

_____. O que é Iluminismo?

_____. *Carta a Marcus Herz.* Tradução de António Marques. 2ª. Edição Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2004.

_____. *Crítica da Razão Prática.* Tradução de Afonso Bertagnoli. Rio de Janeiro: Editora Tecnoprint – Edições de Ouro, s/d.

INCLUSÃO ESCOLAR: A ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ENSINO REGULAR POR MEIO DA ATUAÇÃO COLABORATIVA

Cicera A. Lima Malheiro, Regiane Ribeiro Botura

Programa de Pós Graduação em Educação Especial da UFSCar. E-mail: malheiro.cl@gmail.com - Órgão de Fomento: FAPESP e CNPq

Resumo
o presente estudo objetiva identificar e apresentar de que forma se deu a articulação da educação especial junto ao ensino comum e quais perspectivas tem sido apontado pelo processo colaborativo tendo em vista a inclusão escolar. A análise se deu por meio de referenciais teóricos que pudessem subsidiar esse estudo. Identificamos que a educação especial desenvolvida na escola foi desenvolvida por um processo individualizado com os alunos com necessidades educacionais especiais (classe especial, sala de recursos). Tento em vista o processo de colaboração encontramos dois modelos o ensino colaborativo que é a atuação do profissional de educação especial junto ao professor do ensino comum no desenvolvimento de todo o processo educativo dos alunos na sala de aula; e a consultoria colaborativa que é a atuação de diferentes profissionais atuando como consultores dos professores nesse processo de inclusão escolar.
Palavras-chave: colaboração, educação especial, inclusão escolar

Introdução

No Brasil, tivemos inicialmente o processo de integração da pessoa com deficiência (PD) estabelecida, por meio da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994). A qual condicionava o "acesso" ao ensino comum, àqueles alunos que possuíam condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares no mesmo ritmo que demais alunos sem NEE.

Apesar de a referida Política prever a escolarização destas pessoas, elas eram mantidas em classes e escolas especiais e só eram integradas no ensino comum na medida em que demonstrassem condições para acompanhar a turma, recebendo apoio especializado paralelo (GLAT; BLANCO, 2007).

Mendes (2008) pontua que nem todos os professores ainda concordam com esta nova filosofia e muitos permanecem com suas convicções a favor de programas de retirada da sala comum e da necessidade de encontrar problemas centrados nos alunos. A autora afirma que no entanto, a razão para que ocorra esta mudança está sendo gradualmente imposta na realidade das escolas porque se baseia na crítica ao modelo tradicional de diagnóstico, rotulação e colocação aliada ao crescimento da preocupação em aumentar a efetividade de programas de educação especial, o que tem impulsionado a demanda por colocações em classes comuns com serviços de apoio.

A atual Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) defende que a educação especial passe a integrar a proposta pedagógica da escola regular, por meio do desenvolvimento do serviço de apoio atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais.

Mesmo que se evidencie mudanças nas concepções das políticas públicas diante da escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) Glat; Blanco (2007) identificaram por meio de pesquisas que iniciativas denominadas "educação inclusiva" seguem na realidade, o modelo da integração. As autoras esclarecem que embora as escolas privilegiem um discurso de aceitação à diversidade, na prática não se modificam para dar conta das especificidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, deixando aos profissionais e professores dos serviços de apoio especializado, a responsabilidade pela resposta educativa a ser dada àqueles que apresentam NEE.

Diante disso, vale lembrar que a inclusão escolar não se resume a garantir a matricula do aluno com NEE no ensino comum, nem mesmo garantir um atendimento individualizado de educação especial na mesma escola em que seja garantido o acesso do aluno no ensino comum. Glat; Blanco (2007) esclarecem que há a necessidade de um novo modelo de escola em que seja possível o acesso e a permanência de todos os alunos na sala comum. De forma que os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, sejam substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem.

Glat; Blanco (2007) explicam que alguns autores pontuam diretamente ou indiretamente uma dicotomia entre educação especial e inclusão escolar, como se o advento de uma representasse a descontinuidade da outra. Porém a autora esclarece que a educação especial constitui-se como um arcabouço consistente de conhecimentos teóricos e práticos, estratégias, metodologias e recursos para auxiliar a promoção da aprendizagem de alunos com deficiências e outros comprometimentos. Assim, as autoras consideram que o que hoje conhecemos por inclusão escolar não representa necessariamente uma ruptura, mas sim o desenvolvimento de um processo de transformação das concepções teóricas e das práticas de educação especial.

Diante disso, a literatura tem apresentado o processo colaborativo entre o ensino especial e o ensino comum, com uma alternativa viável para o processo de inclusão escolar. O seu reconhecimento se dá no âmbito internacionalmente quanto vem apresentando resultados no Brasil por meio de pesquisas (ZANATTA, 2004; CAMPELLINI, 2004; DEVENS, 2007; FONTES, 2009).

Objetivo

Dessa forma o presente estudo objetiva identificar e apresentar de que forma se deu a articulação da educação especial junto ao ensino comum e quais perspectivas tem sido apontado pelo processo colaborativo tendo em vista a inclusão escolar.

Metodologia

Para a organização desse estudo, analisamos os referenciais teóricos da educação especial, que esclarecem como a articulação entre a educação especial se deu junto ao ensino comum. A partir disso, buscamos analisar e identificar alternativas que indicassem o processo colaborativo entre o ensino especial e o ensino comum.

Resultados e Discussões

Apesar do desenvolvimento da educação especial ao longo do seu processo histórico Glat; Blanco (2007) pontuam que na escola ela se manteve funcionando como um serviço especializado paralelo (com currículo, metodologias, profissionais e organização própria). As classes especiais, que deveriam ser um meio para o aluno com deficiência alcançar o ensino regular, tornou-se um fim em si mesmo. As autoras esclarecem que estes ambientes acabaram virando “depósito” de alunos que apresentavam problemas de aprendizagem. Em outras palavras, eram “exilados” para classes especiais alunos com dificuldades de adaptação às exigências de uma escola cujas práticas eram desvinculadas da realidade social na qual estava inserida (GLAT; BLANCO, 2007, p. 22-23).

As classes especiais surgiram com o intuito de contribuir para que os alunos com deficiência pudessem receber uma educação diferenciada para terem condições de serem “integrados” no ensino regular. No entanto, o que parecia ser um processo transitório se efetivou durante muito tempo na escola regular. Atualmente ainda temos no ensino regular, algumas classes especiais, apesar de haver um movimento social, científico e político contrário a sua existência.

Outro modelo que surgiu para promover a educação especial no ensino regular, com a proposta inicial de apoio ao ensino comum, foi a sala de recursos, que atualmente se denomina sala de recursos multifuncionais. Dentre as dificuldades na implantação deste modelo, Glat; Blanco (2007) aponta para a falta de diálogo entre o professor da sala de recursos e o da sala comum. As autoras esclarecem que embora os professores especializados enfatizassem seu papel no suporte ao desenvolvimento de atividades específicas da área de deficiência e rejeitassem a tarefa de reforço dos conteúdos

desenvolvidos nas turmas comuns, na maioria dos casos a escola tradicional acabava delegando a responsabilidade pelas aprendizagens desses alunos exclusivamente ao professor da sala de recursos (GLAT; BLANCO, 2007 p. 23).

Em relação ao processo de colaboração entre a educação especial e o ensino comum, Mendes (2008) traz contribuições relevantes apontando inicialmente que a "Colaboração é uma característica muito importante para a sociedade do século XXI, e a perspectiva da inclusão escolar parece estar lentamente transformando o panorama em direção ao crescimento da colaboração nas escolas".

A autora cita Graden et al (1992 apud MENDES, 2008) que afirma que o trabalho colaborativo pode diminuir distinções de papel existentes entre profissionais, a fim de que cada um possa fazer o melhor uso possível de seus saberes. Mendes (2008) esclarece que a colaboração entre ambos professores se torna uma estratégia efetiva para solucionar problemas diversos relacionados ao processo educativo de alunos com NEE, quanto para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores. A autora aponta que essa estratégia encontra-se em ascensão em países mais experientes em práticas de inclusão escolar por meio do modelo de dois modelos: ensino colaborativo e a consultoria colaborativa.

No ensino colaborativo os profissionais da educação especial e do ensino comum atuam como parceiros em relacionamentos interativos envolvidos em todos os aspectos educativos (planejar, avaliar, instruir no mesmo espaço físico), compartilhando responsabilidades e objetivos comuns em relação à educação de todos os alunos de uma mesma sala de aula, visando à melhora do ambiente de aprendizagem (MENDES, 2008).

A partir da definição de Friend e Cook (1990 apud MENDES, 2008) sobre o ensino colaborativo entende-se como um estilo de interação entre, no mínimo, dois parceiros engajados num processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo comum. De acordo com esses autores, as condições necessárias para que ocorra colaboração são: a existência de um objetivo comum; equivalência entre participantes; participação de todos; compartilhamento de responsabilidades; compartilhamento de recursos voluntarismo. Mendes (2008) acrescenta que, além disso, a colaboração envolve compromisso dos professores, dos administradores da escola, do sistema escolar e da comunidade.

Este processo interativo habilita grupos de pessoas, com perícias diversas, a gerar soluções mais criativas do que aquelas produzidas por cada membro isoladamente (IDOL, PAOLUCCI-WHITCOMB & NEVIN, 2000 apud MENDES, 2008). Neste processo as estratégias escolhidas dependerão particularmente das necessidades e características

dos alunos, demanda curricular, experiência dos profissionais, preferências dos professores, e de questões de ordem prática como espaço e tempo disponível (COOK & FRIEND,1995 apud MENDES, 2008).

Mendes (2008) esclarece que este modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, e especificamente para responder ás demandas das práticas de inclusão de estudantes com NEE. Tendo por objetivo o de criar opções para aprender e prover apoio a todos os educandos na sala de aula comum, combinando as habilidades e conhecimentos de todos os professores envolvidos na educação destes alunos.

Nesta perspectiva a colaboração do professor do ensino especial deve se pautar no apoio ao professor do ensino comum nas diferentes etapas do processo educacional entre elas: a identificação e avaliação dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou de participação nas atividades da sala, tendo como objetivo clarificar o tipo de ajuda e os recursos necessários para otimizar o processo de aprendizagem do educando e verificar os progressos alcançados pelos alunos.

Ripley (1997 apud MENDES, 2008) aponta que a implementação do trabalho colaborativo na escola envolve tempo, suporte, recursos, pesquisas, monitoramento, e, acima de tudo, persistência.

Acredita-se que a qualificação profissional dar-se por meio da continuidade da formação. Esta necessita ser organizada a partir do contexto atual, levando em consideração as necessidades e a realidade dos professores que dela participam, bem como o avanço científico. Além disso, evidencia-se a necessidade de dispositivos legais que não somente garantam, mas que avalie este processo para tornar possíveis os objetivos almejados em relação à Educação Inclusiva.

Outro modelo colaborativo apresentado por Mendes (2008) é a Consultoria Colaborativa que envolve educadores do ensino comum e outros profissionais (fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, assistente sociais, psicólogos, pedagogos, especialista em educação especial). Esta concepção é organizada de forma que ao invés de retirar os alunos da escola para serem atendidos por especialistas, a Consultoria Colaborativa, prever a atuação dos especialistas na escola dando orientações e suporte necessário focando um ou mais alunos específicos, porém de forma que seja reconhecido a importância do professor na solução dos problemas a serem sanados.

Em síntese, Idol et al. (2000 apud MENDES 2008) define a Consultoria Colaborativa como um processo interativo que habilita profissionais com diversas competências a solucionarem criativamente e mutuamente os problemas educativos.

Parsons e Meyers (1984 apud MENDES, 2008) definem seis características para o processo da Consultoria Colaborativa: uma ajuda num processo de resolução de problema; ocorre entre consultor e consultado que tem a responsabilidade pelo bem estar de uma terceira pessoa (no caso o aluno); é uma relação voluntária; o consultor e o consultado compartilham a resolução do problema; a meta é resolver um problema de trabalho atual do consultado; o consultado deve se beneficiar de tal modo com que futuros problemas possam ser habilmente controlados.

Este processo de acordo com Mendes (2008) diferencia de supervisão, orientações e de aconselhamentos de profissionais na medida em que o intercâmbio deve ser colaborativo, com ênfase no papel igualitário de consultor e consultado na contribuição para a resolução do problema, e onde o consultado está livre todo o tempo para aceitar ou rejeitar as soluções recomendadas durante a consultoria (ALDINGER, WARGER & EAVY, 1991 apud MENDES p. 109).

Gutkin (1999 apud MENDES, 2008) aponta que a Consultoria Colaborativa é mais semelhante a uma parceria, em que ambos desempenham papéis importantes de liderança. Sendo algum destes papeis compartilhados e outros desempenhados individualmente. O autor esclarece que a Consultoria não deve ser uma relação hierarquizada, onde um membro domina o outro, nem uma relação completamente igualitária. Neste processo o autor enfatiza para a participação dos pais dentro da escola, pois eles poderão esclarecer sobre informações relativas ao aluno. Somadas as informações relativas à prática e ao cotidiano da escola trazidas pelo professor, serão embasadas a construção do conhecimento científico dos profissionais que atuarão de forma mais efetiva na consultoria.

Considerações Finais

Diante dos esclarecimentos de tais modelos podemos acreditar que os dois sistemas (especial e regular) que nasceram separados, possam unir seus conhecimentos, recursos, experiências no sentido de buscar uma melhor educação para todos os alunos indistintamente no mesmo ambiente de aprendizagem.

Acredita-se que o processo de inclusão escolar encontra-se em formação e transformação, o que é evidenciado pelas mudanças que ocorrem na política de educação especial quanto nos apontamentos apresentados em pesquisas. Além disso, modelos que promovem a inclusão escolar, unindo a atuação da educação especial junto ao ensino comum, por meio de processos colaborativos vêm apresentando resultados significativos em outros países. Tais estratégias também têm aos poucos influenciados o

nosso sistema educativo e apresentando como viáveis e produtivas em nossa realidade diante da inclusão escolar dos alunos com NEE.

Referências

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994

CAPELLINI, V. L. M. F. **A avaliação das Possibilidades do trabalho colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** Tese de Doutorado. São Carlos: UFSCar. 2005

DEVENS, W. M. **O trabalho colaborativo crítico como dispositivo para práticas educacionais inclusivas.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. 2007

FONTES, R. de S. **Ensino Colaborativo**: uma proposta de educação inclusiva. Araraquara: Junqueira e Marin, 2009

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva**. In: Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2007

MENDES, E. G. **Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para inclusão escolar**. In: Temas em Educação Especial: Conhecimento para fundamentar a prática Araraquara: Junqueira e Marin. 2008

ZANATA. E. M. **Planejamento de práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos, numa perspectiva colaborativa**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. 2004

MINICURSO "BIORREGISTRANDO: O USO DE FOTOGRAFIAS NO ENSINO" - DISCUTINDO O USO DE RECURSOS DIDÁTICOS NA SALA DE AULA

Caroline Aparecida Vaz de Araujo, Dulcinéia Ester Pagani Gianotto, Maria Aparecida Sert, Werner Camargos Antunes

Universidade Estadual de Maringá/DBI. Av. Colombo, n. 5790, Maringá (PR), Cep: 87020-900. E-mail: carolly_miga@hotmail.com

Resumo
É inquestionável a necessidade do uso de recursos didáticos no processo ensino-aprendizagem. Por mais que os professores saibam que é preciso mudar o processo de educar e procurar novas formas de estimular o aluno, muitos continuam com predomínio de aulas expositivas, centradas no livro didático. O minicurso, realizado durante XIII Encontro Maringaense de Biologia, na Universidade Estadual de Maringá, teve como objetivo discutir o ensino de Ciências, sugerindo o uso da fotografia no ensino. Através do minicurso, observou-se que poucos professores tiveram alguma experiência com o uso da fotografia como recurso didático, por não saber utilizá-la corretamente. Após o minicurso, eles perceberam o quanto uma simples foto pode ser rica em informações e conhecimento e que, a partir dela, é possível observar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos quando eles mesmos fazem as fotos. No questionário final, os participantes do minicurso afirmaram que pretendiam aplicar essa prática em suas aulas.
Palavras-chave: fotografia, recurso didático, percepção visual

Introdução

Um dos problemas no ensino de Ciências e Biologia é a dificuldade que professor e alunos têm para lidar com termos novos que são adicionados a cada aula ministrada. Infelizmente, isso faz com que o professor muitas vezes se limite aos conteúdos com o objetivo de minimizar o efeito de aversão que grande parte dos alunos tem com a disciplina. Diante disso, os educadores, com o propósito de estimular os educandos a estudar, mostrando que aprender pode ser divertido e interessante, recorrem a estratégias e recursos didáticos que possam promover uma melhor assimilação, apropriação e a construção dos conceitos científicos e do conhecimento.

Atualmente, verificamos uma imensa variedade de recursos didáticos disponíveis para aplicação em sala de aula, como por exemplo, o uso de jornais, revistas, data-show, aulas práticas, maquetes, filmes, entre outros. Apesar dos avanços científicos e tecnológicos observados na sociedade da comunicação e da informação e, embora a Ciência seja uma disciplina que oportuniza o trabalho com estratégias e recursos diversos, normalmente o que se percebe, na maioria das escolas, é o ensino tradicionalista, no qual predomina a exposição oral (GIANOTTO, 2008; MARSIGLIA,

2009), em que o livro didático é o centro principal ou exclusivo do processo de ensino com a mínima participação dos alunos.

É importante destacar que, hoje, o bom professor não é mais aquele que apenas informa conteúdos, mas um especialista em aprendizagens que conhece os meios para propiciá-las, adaptando-os à sua disciplina, assim como ao nível etário de seus alunos e às condições ambientais que dispõe (ANTUNES, 2001), utilizando diversos instrumentos e tecnologias como recursos didático-pedagógicos.

Visto isso, a fotografia é um ótimo recurso didático que pode ser utilizado sob vários aspectos, como ilustração, sensibilização, demonstração, práticas inviáveis e educação ambiental. A fotografia pode ser entendida como uma fonte infinita de dados, fatos e informações, transformando-se por isso, em um poderoso instrumento de "materialização" de lugares nunca antes visitados por alguns (TRAVESSOS, 2001).

Um recurso pouco utilizado com finalidades pedagógicas no ensino é a máquina fotográfica, ou seja, a prática de fotografar temas relacionados com o conteúdo trabalhado em sala de aula. Apesar dos livros apresentarem várias fotos dos mais diversos assuntos, infelizmente o ato de fotografar é pouco praticado nas escolas. No entanto, fotografar, além de ser uma atividade lúdica, permite observar o desenvolvimento cognitivo e progressivo dos alunos. De acordo com Machado (1998), destacam-se nessa atividade vários aspectos, dentre eles um processo de percepção onde a cena é definida em função do um ponto de vista de onde é observada, ou seja, do ponto de vista do fotógrafo e outro, que diz respeito a um aspecto cognitivo, sendo esse um processo mental pelo qual os indivíduos (o aluno) a partir de seus interesses e necessidades, estruturam e organizam sua interface com o real e o mundo, "selecionando as informações percebidas, armazenando-as e conferindo-lhes significados".

De acordo com Ferreira e Silva Junior (1975), a visão é o sentido que apresenta maior percentual (83%) de aprendizagem, comparando-se com a audição (11%). Caldeira (2009, p. 169) ressalta que "cerca de 75% da percepção humana é visual e o restante é dividido em 20% para a percepção sonora, ficando somente 5% para tato, olfato e paladar". Conforme o estudo, os recursos audiovisuais quando explorados, podem se transformar em instrumentos de ensino valiosos e capazes de modificar a relação professor-aluno-aprendizagem.

Seguindo as considerações acima, e com o intuito de contribuir para a melhoria do ensino de Ciências e Biologia, um grupo de professores do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Maringá promoveu um curso para se trabalhar o uso da fotografia no ensino. Assim, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições que o

mini-curso “Biorregistrando: O uso de fotografias no ensino” proporcionou a um grupo de professores e futuros professores de Biologia, participantes do XIII Encontro Maringaense de Biologia e XXVI Semana de Biologia realizado na Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR.

Metodologia

Este minicurso foi oferecido aos participantes do evento XIII Encontro Maringaense de Biologia e XXVI Semana de Biologia ocorrida na Universidade Estadual de Maringá (UEM), pelo departamento de Ciências Biológicas do campus da cidade de Maringá-PR e teve como objetivo abordar o uso de recursos didáticos como forma de estímulo tanto para os professores como para os alunos, dando ênfase no uso de fotografias, destacando três pontos: quando e como usar, e quais as formas que ela pode ser utilizada.

O minicurso foi realizado nos dias 01 e 02 de setembro, com duração de 8 horas/aulas no período matutino, com a participação de dezessete pessoas incluindo alunos do 1° ano do curso de Ciências Biológicas e profissionais formados que atuam como professores em escolas de Ensino Fundamental e Médio. Como formas de coleta de dados foram utilizadas a observação direta durante o mini-curso e questionário com 07 questões no final deste, investigando o nível de formação dos participantes, a experiência deles em sala de aula, os recursos didáticos que eles já utilizaram durante as aulas ministradas, quais os recursos didáticos que eles consideram oferecer melhores perspectivas para o ensino e aprendizagem, aqueles com são de maiores dificuldades de serem utilizados na sala de aula e em que aspectos o minicurso contribuiu para a sua formação profissional. A presente pesquisa foi autorizada sob o registro 0.0025.0.093.000-06.

Para o encaminhamento didático-pedagógico do minicurso, foram desenvolvidas as seguintes ações:

- Discussão das dificuldades encontradas na sala de aula durante o processo de aprendizagem como: falta de estrutura de algumas escolas, a falta de estímulo dos alunos nas aulas de Ciência e Biologia, a falta de preparo de professores para os avanços tecnológicos e, principalmente, o não uso ou mal uso de recursos didáticos. Antes de discutirmos sobre fotografia, introduzimos o tema com a poesia “*Água que realiza os sonhos*” (Nogueira, 2001, p.71***)*** que foi lida sob duas perspectivas, uma sem ilustração e outra utilizando fotos para ajudar na interpretação.

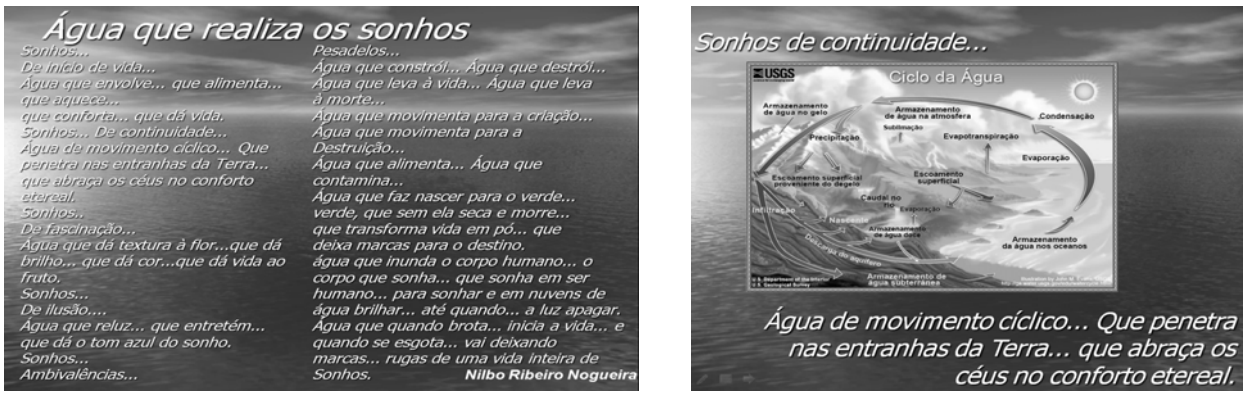


Figura 01. À esquerda a poesia completa sem ilustração e a direita, a figura com um trecho da poesia e imagem para uma leitura dinâmica.

- Abordagem sobre histórico da fotografia, as formas que ela pode ser utilizada na sala de aula, os benefícios que ela propõe e ao mesmo tempo algumas contradições e discussão sobre funcionamento da máquina fotográfica, os tipos de lentes e algumas técnicas para tirar fotos tanto na forma artística quanto para o uso na sala de aula.

- Os participantes saíram pelo campus da UEM e tiraram várias fotos com temas livres em dois momentos: um antes e um depois de serem apresentadas as técnicas de como tirar uma boa foto, com o objetivo que eles mesmos fizessem uma autocrítica, verificando os problemas de suas fotos antes e depois.

- Em seguida os participantes foram divididos em grupos de 03, no qual cada um deveria escolher uma foto antes e depois do ensinamento das técnicas de fotografia e simular como eles utilizariam suas fotos durante uma aula de Ciências ou Biologia. Cada grupo teve dez minutos para a apresentação e suas fotos foram analisadas sob perspectivas técnicas e artísticas.

Resultados e Discussão

Ao analisar o questionário aplicado aos participantes observamos que dos 17 participantes apenas 03 deles utilizaram a máquina fotográfica como recurso didático, principalmente como ilustração, sendo que 08 ainda não tinham ministrado aulas. Percebemos (Figura 02) que a maioria prefere o quadro e o data-show seguido de laboratório e o livro didático. Os recursos de menor aplicação em sala de aula foram os jornais, revistas e informáticas, pois alguns acreditam ser difícil conciliar com os conteúdos de Ciências e Biologia ou até mesmo não sabem como utilizá-los.

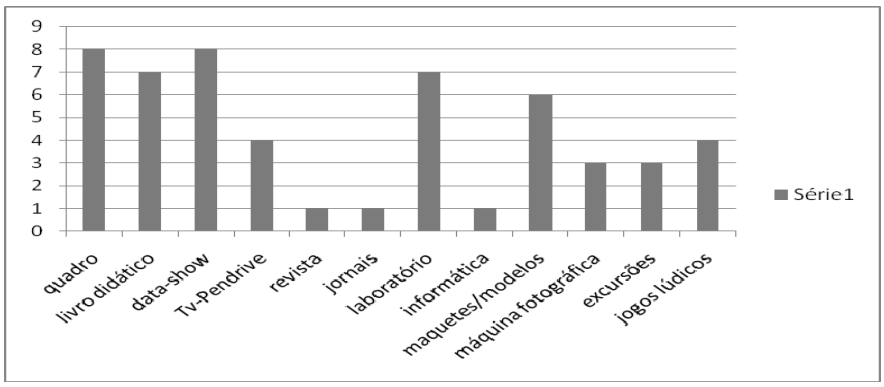


Figura 02. Gráfico demonstrativo dos recursos didáticos utilizados pelos participantes que já ministraram aulas de Ciências e/ou Biologia.

A Figura 03, nos mostra quais os recursos didáticos que os participantes acreditam oferecer melhores perspectivas para o ensino e aprendizagem, verificamos que 27% afirmam que a fotografia é um dos melhores recursos, pois a imagem é de fundamental importância para a ilustração de um determinado conteúdo, porém, não há o costume do uso da máquina fotográfica pelos alunos, ou seja, o professor já traz as imagens prontas, pois eles questionaram que mesmo sendo atualmente um recurso de multimídia barato e fácil de usar, ainda há alunos que não podem ter devido suas situações financeiras. O segundo recurso mais votado foi aulas práticas em laboratório e excursões com 16,22%, de modo que, que quando tentamos comprovar a teoria na prática, além de estimular os alunos, isto permite que os professores saiam da rotina de aulas expositivas para despertar o interesse investigativo e ajudar no desenvolvimento cognitivo do aluno.

Contudo, quando analisamos a Figura 04, que corresponde os recursos de maior dificuldade de serem empregados nas salas de aulas, deparamos com o laboratório (28,57%), data-show (19,05%), excursões, informática e a máquina fotográfica (14,28%). Essa contradição entre a figura 03 e 04 em relação ao laboratório foi justificada pela falta de equipamentos nos laboratórios de Ciências e Biologia que prejudica a realização de experimentos. A explicação para as dificuldades de se utilizar as excursões como recursos/estratégias, basicamente foram devido à falta de recursos financeiros e a dificuldade de locomover os alunos para fora do ambiente escolar. Entretanto, as excursões não podem ser resumidas apenas em viagens, mas também em atividades que podem ser feitas ao redor do próprio colégio.

Um dado importante observado em comparação com o figuras 02 e 04 em relação ao data-show, podendo ser entendido como TV-pendrive para os professores que trabalham em colégios públicos (mesmo que no questionário tinha as 2 opções) , percebemos que é um dos recursos mais utilizados e também de maior dificuldade,

provavelmente devido a falta de conhecimento na manipulação dessa tecnologia e, também, pela falta desses equipamentos nas escolas. Um dos problemas mais relatados pelos participantes do minicurso foi a falta de controle para as televisões TV-pendrive, tendo exemplo de escolas que tinham apenas um controle para todas as salas além de instalações elétricas inadequadas e a falta de conhecimento da configuração de leitura das televisões.

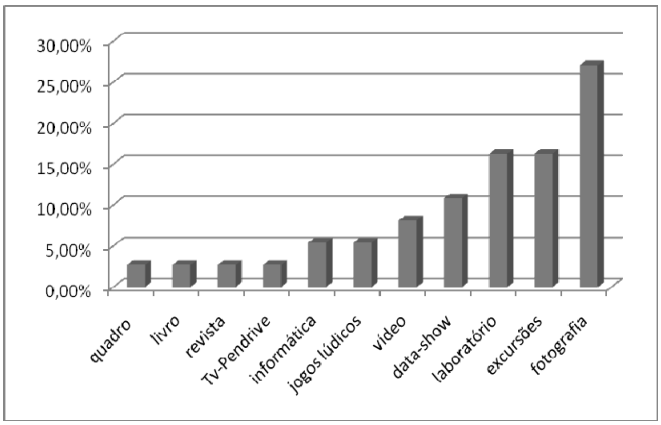


Figura 03 - Gráfico demonstrativo dos recursos didáticos que podem oferecer melhores perspectivas para o ensino e aprendizagem.

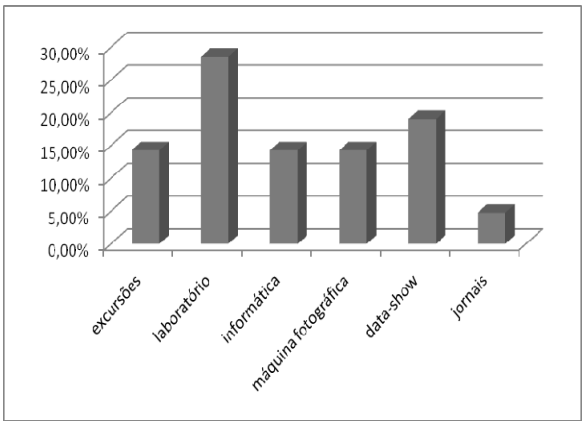


Figura 04 – Gráfico demonstrativo dos recursos didáticos com maior dificuldade de serem utilizados na sala de aula.

A atividade proposta para a turma teve um bom resultado. Todos mostraram entusiasmo, desde o momento de fotografar como na montagem da simulação de suas aulas. Eles também participaram na parte teórica do minicurso abordando suas opiniões, discutindo suas dúvidas e dando sugestões. No total foram feitos 08 grupos e eles escolheram temas de botânica, no qual suas fotos abrangiam estruturas reprodutivas, foliares e frutos; fungos, em que eles conseguiram algumas fotos de diferentes espécies; estruturas análogas entre aves e insetos e poluição ambiental no campus da UEM. Um ponto positivo dessa prática foi que os próprios alunos fizeram autocrítica de suas fotos e teve aqueles que comentavam as fotos dos demais, dando sugestões de qualidade e dos temas que poderiam ser trabalhados com elas.

Em relação às perguntas 06 e 07 do questionário, que abordavam sobre a contribuição do minicurso para a formação profissional e, se após o minicurso eles se sentiam motivados a utilizar fotografias como recurso didático, respectivamente, percebemos que todos os participantes afirmaram estar estimulados quanto ao uso de fotografias devido às informações técnicas que obtiveram durante o minicurso. Alguns escreveram que as fotos ajudam os alunos a associar os nomes com os objetos de

estudo, poderiam ser úteis em montagem de acervos, podem ser utilizadas como forma de levar o aluno ao objeto ou local de estudo e, até mesmo, como ilustração para trabalhar poesias, uma vez que os alunos demonstram um sentimento de receio e ás vezes dificuldade na interpretação desta.

Conclusão

Segundo Cecanto e Santana (2011), a fotografia é um é um instrumento multimídia simples, corriqueiro, fácil de usar e barato, capaz de capturar essas visões e trazê-las para a sala de aula, com isso o aluno não está sozinho em seu mundo. Percebe que compartilha seu universo, com pessoas diferentes, que acionam nova interação e nova busca muito mais lúdica e interessante.

Entretanto a atividade de fotografar quando de interesse pedagógico não deve ser feita de forma aleatória, sendo que é necessário ter uma programação prévia, um direcionamento, seleção de locais específicos, as fotos devem ter um texto informativo sob o ponto de vista do fotógrafo (aluno), sendo indispensável que o aluno tenha um conhecimento prévio daquilo que está fotografando.

É importante destacarmos que em certos conteúdos um simples desenho esquemático muitas vezes não é suficiente para seu entendimento. Esse recurso, se corretamente explorado, é um poderoso instrumento didático-pedagógico. Com fotografias, a partir da percepção que os alunos têm do meio em que vivem, é possível trabalhar de forma interativa e dialogada, caracterizada por uma constante troca de experiências, permitindo que os limites da escola possam ser extrapolados e que os alunos se tornem atores bio-pisico-sociais capazes de adquirirem uma postura crítica em relação aos fatores naturais, científicos e sociais (TRAVASSOS, 2001).

Com discussões que se estenderam durante o minicurso, percebemos que os participantes estão cientes da necessidade de empregar os recursos didáticos no processo de aprendizagem independente da disciplina. O ensino precisa de reforma, modificações e novas idéias para motivar o aluno durante as aulas, isso não significa que o educador tenha que fazer *malabarismos* ou se transformar em um *contador de piadas* para atrair a atenção dos alunos, mas sim utilizar as tecnologias e os diversos recursos didáticos e dinâmicas que surgem a cada dia.

Dessa forma, concluímos que o uso da fotografia pode ser utilizada desde uma simples ilustração sobre algum objeto ou local de estudo, até mesmo para produzir uma atividade lúdica, interativa que permita a troca de experiência entre todos os alunos. O educando com as informações teóricas adquiridas pelo professor na sala de aula tem

condições de desenvolver sua capacidade crítica, elaborar conceitos e valores sobre diversos assuntos do seu cotidiano partindo-se do uso de fotografias e máquinas fotográficas, uma vez que a fotografia é o ponto de vista do fotógrafo (aluno) com as informações percebidas por ele.

APOIO: CNPQ e Fundação Araucária.

Referências

ANTUNES, C. **Como desenvolver as competências em sala de aula.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CALDEIRA, A. M. de A. A relação pensamento e linguagem: formação de conceitos científicos em Ciências Naturais. In: C ALDEIRA, A. M. de A.; ARAUJO, E. S. N. N. (Orgs.). **Introdução à didática da biologia.** São Paulo: Escrituras Editora, 2009, p. 157-172. (Educação para a ciência; 10)

CECATO, V.M.; SANTANA, J.R. Uma abordagem multimídia para o ensino de Biologia: Estudo sobre a botânica e a identidade ecológica do Sistema do Vale do Rio Jaguaribe, pelos alunos de Licenciatura em Ciências, FAFIDAM/UECE -Limoeiro do Norte- CE. Disponível em: <http://www.multimeios.ufc.br/arquivos/pc/congressos/congressos-uma-aborgaem-multimidia-para-o-ensino-de-biologia.pdf >. Acesso em: 2 agosto 2011.

FERREIRA, O. M. C.; SILVA JÚNIOR, P. D. **Recursos audiovisuais para o ensino.** São Paulo: EPV, 1975.

GIANOTTO, D. E. P. **Formação inicial de professores de biologia e o uso de computadores:** análise de uma proposta de prática colaborativa. 2008. 290 f. Dissertação (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual Paulista, Bauru-SP, 2008.

MACHADO, L. M. C. P. Paisagem, Ação, Percepção e Cognição.In**:** 3º Encontro Interdisciplinar sobre o estudo da paisagem. Cadernos paisagem Paisagens. Rio Claro, 1998, p. 01-4.

MARSIGLIA, A. C. G. O uso da informática no ensino de ciências. II Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnologia. In: **Anais...**, 2009.

NOGUEIRA, N. R. Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Érica, 2001.

TRAVESSOS, L.E.P. A fotografia como instrumento de auxílio no ensino de Geografia. Revista de Biologia e Ciências da Terra. Paraíba, v.1, n.2, 2001.

O EDUCADOR QUE FAZ A DIFERENÇA NA GESTÃO EM SALA DE AULA

Margareth Mellão Garcia Ribeiro1, Ivone Tambelli Schmidt2

1Aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade do Oeste Paulista. 2Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade do Oeste Paulista. E-mail: margarethmellao@hotmail.com

Resumo
A educação pública deve garantir o acesso e a aprendizagem dos alunos, considerando este como um ser em desenvolvimento, em uma constante inter-relação sujeito-ambiente. A sala de aula tem uma relação direta com situações de aprendizagem, onde a organização dos tempos e espaços escolares devem resgatar a intencionalidade do ensinar e aprender. O objetivo do presente trabalho é analisar as relações existentes entre ensino e aprendizagem que ocorrem na sala de aula que contribuem para o sucesso escolar. Os sujeitos observados são da educação básica, alunos e professores. Este artigo através de uma pesquisa de campo, explicativa, qualitativa e bibliográfica que tem a intenção de levantar questões sobre a gestão em sala de aula, enfocando o professor que faz a diferença. Por meio das observações em sala de aula, constatou-se que as diferentes estratégias utilizadas pelos professores funcionam, porém vários outros fatores prejudicam o processo de ensino aprendizagem.
Palavras-chave: Gestão de sala de aula; Processo Ensino-Aprendizagem; Professor/Aluno.

Considerações iniciais

“ O educando não é aquilo que fazem dele, mas aquilo que ele faz daquilo que fizeram dele”

Sartre

Considerando algumas observações realizadas por uma coordenadora pedagógica, em uma escola estadual do Estado de São Paulo, gostaríamos aqui de refletir sobre a gestão em sala de aula.

A gestão da sala de aula exige muito planejamento por parte do professor. Muitos são os pontos a serem considerados para o que chamamos de uma boa aula. O educador, não é o centro do processo ensino aprendizagem, mas o líder espiritual, um ser consciente, um ser que pensa, um perito em táticas didáticas. Por estes motivos devemos destacar a importância do planejamento, das ações diárias.

Parafraseando Rubem Alves, o saber precisa ter sabor, às vezes amargo, às vezes doce, mas sabor.

Em primeiro lugar, devemos considerar esse educador como produtor de cultura, aquele que importa ensinar o sentido da vida, deixando claro a distinção entre objeto e sujeito, entre o mundo do ter e do ser. A instrução se refere aos objetos e a educação visa

o sujeito. Segundo Rohden descobrir fatos fora de nós é instrução, realizar valores dentro de nós é educação.

> "Educar" vem do verbo latino educare, derivado de educere, que quer dizer
> "eduzir", conduzir para fora. Educar não é injetar, impingir, mas sim eduzir e desenvolver o que já existe na alma do educando, assim como a luz solar desperta e desenvolve na semente a planta que nela existe potencialmente (Rohden, 1987, p.17).

Nas palavras de Morais (1984) educar é estar com o outro. Para tanto, o professor deve ter em mente o que deve ensinar e de que forma vai desenvolver sua aula. Por estas palavras simples, podemos perceber que objetivos, estratégias e avaliações são práticas que deverão ser privilegiadas no planejamento do processo.

Ainda Morais (1984) salienta que é necessário que o professor esteja atento aos apelos que no mais das vezes não são verbais. É possível que uma sala de aula seja uma oportunidade ímpar de se ultrapassar os conteúdos.

Então, devemos ter em mente que o homem, como produtor de cultura consiga ter uma ação transformadora, consciente, desenvolvida pelo trabalho Entretanto, é importante salientar que existem canais para que a educação ocorra efetivamente, tais como:

- A família - duas causas que refletem negativamente na família:
  - A perda dos fundamentos e sentimentos da família.
  - A perda dos valores transcendentais: ética, moral e religião.
- O diálogo – A falta de diálogo é o que motiva quase sempre as discórdias, o que arruína as comunidades. Quando uma sociedade está em crise é preciso que ela dialogue mais. Dialogar é compartilhar a interioridade, estar disposto a escutar, a crescer na companhia do outro.
- A escola – Transmitir o conhecimento sistematizado e elaborado, formação da cidadania e educação intelectual.
- A igreja – Nessa cultura de massificação do mundo atual, é muito importante a presença da religião na vida das pessoas. A religião, levada a sério, é importante para a educação.

Rohden (1987, p.14) afirma que "é uma utopia pueril querer reformar a sociedade sem regenerar os indivíduos". A escola necessita destes elementos acima citados. Para que os alunos consigam aprender, é importante que todos os esforços e ações estejam voltados para esse fim.

A escola é um local de muitas expectativas por parte dos professores, dos pais, dos alunos, enfim de toda uma sociedade onde sua principal função social é garantir um ensino de qualidade para todos.

Deste modo o educador que faz a diferença é aquele que desperta no educando o espírito de busca, a sede da descoberta, da imaginação criadora e da insatisfação fecunda, no domínio do saber.

Para Morin (1996, p. 33) “conhecer é uma aventura incerta, frágil, difícil, trágica”. Para ele não é uma tarefa fácil, nem individual. Para que ocorra o conhecimento, este necessita do encontro, da troca entre todos, a formação do anel do conhecimento do conhecimento, ou seja, desenvolver sua competência o suficiente e articular com outras competências que, ligadas em cadeia, formariam o anel completo e dinâmico.

Para Vasconcellos (1989) “o cerne da atuação do professor é a própria organização de sua proposta para o trabalho em sala de aula”. Ele complementa que

> Este é um campo da maior importância na práxis docente: como vai estruturar sua atividade, que necessidades localiza no grupo, que objetivos pretende alcançar, que conteúdos vai propor, como vai avaliar, etc. É também um excelente instrumento de autoformação, na medida em que favorece a reflexão crítica sobre a prática, o sair do *piloto automático*, da mera rotina (Vasconcellos, 1989, p.147).

Não podemos deixar de referir a diversos elementos que tornam uma aula eficaz, alunos interessados e motivados a aprender. O planejamento das atividades é uma tarefa importante e preliminar. Estratégias, técnicas, planejamento, organização, relações interpessoais, objetivos, avaliação, ensino, regras, recursos, tecnologias, currículo, aprendizagem, interesse, gestão de sala de aula, escola, gestão, professores e alunos, estes são alguns elementos importantes quando nos referimos a sala de aula.

2 A Sala de Aula domo Espaço de Construção do Conhecimento

Observar as relações que se estabelecem no interior da sala de aula não é tarefa fácil por parte de uma outra pessoa que não seja o aluno. Existem questões explícitas e implícitas nestas relações. O olhar do aluno pode ser de admiração, chateação, raiva, respeito, porém quando este local é prazeroso, os contextos de aprendizagem afloram com maior facilidade.

No entanto, em várias pesquisas atuais a grande preocupação é com a gestão em sala de aula por diversos motivos. Sabe-se que a escola pública trabalha com alunos de extrema vulnerabilidade, com dificuldades de aprendizagens sérias. Não há dúvida de que é neste local do saber que se estabelecem as relações interpessoais entre professores e

alunos, alunos e alunos e onde deve acontecer as situações de aprendizagem. É o *lócus do* ensino.

Devemos notar que se a relação dentro da sala de aula é positiva, ocorre de fato a aprendizagem do aluno e seu sucesso. Em contrapartida percebemos que é muito difícil ocorrer semelhança com o fato citado anteriormente, quando o professor se apresenta de maneira indevida, considerando aspectos sociais, políticos, individuais, pedagógicos ou seja, não coloca as regras, não possui organização, não deixa claro de fato quem manda aqui. São muitos fatores, que dariam uma imensa lista. Uma boa gestão e organização da sala de aula é uma condição para que a aprendizagem possa ocorrer.

É muito importante salientar que o professor deve ter um bom domínio do conteúdo, do currículo, seguir seu planejamento, encarar sua tarefa de ensinar como um jogo de quebra-cabeças, onde as peças devem se encaixar corretamente e o professor deve conduzir seu encaixe.

Lemov (2011) sugere 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência, em seu livro Aula Nota 10. Além destas técnicas ele coloca quatro aspectos especialmente significativos para o debate educacional no Brasil: i) O bom é o que funciona; ii) A escola pode e deve ampliar as oportunidades para os mais pobres; iii) Tudo em uma escola – inclusive o uso do tempo – deve estar a serviço do aprendizado do aluno; iiii) A criatividade do professor não é dom, intuição ou inspiração.

Devemos notar que o referido autor tece considerações muito importantes acerca de como os professores deverão se comportar perante uma sala de aula, além é claro de saber, dominar bem o assunto. Suas sugestões são muito interessantes e pertinentes para o desenrolar das atividades desenvolvidas dentro da sala de aula.

As aulas foram observadas no primeiro semestre deste ano, em visitas do professor coordenador a diversas salas de aula do ensino fundamental e médio em uma escola pública do estado de São Paulo. A prática é uma ação do projeto político pedagógico da instituição, visando o acompanhamento do processo ensino aprendizagem e através deste, melhorar a intencionalidade do aprender e ensinar. Para Gonsalves (2005, p.67) “denomina-se pesquisa de campo o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada”.

Durante a observação de algumas aulas, podemos destacar alguns pontos positivos e essenciais:

a) Quando o professor é organizado e leva todo material de que necessitará;
b) Há domínio do conteúdo;
c) O professor estabelece ligação com o aluno através do olhar;

d) Há uma boa relação entre os sujeitos;
e) A aula é dialogada, com todos, ou seja todos participam;
f) O professor estabelece os objetivos daquela aula;
g) A tonalidade de voz do docente é agradável;
h) O professor caminha pela sala;
i) O professor se importa com o aluno;
j) Quem manda na sala é o professor.

> Na sala de aula, a especificidade professor-aluno precisa ser mais bem compreendida enquanto aspecto do desenvolvimento dos atores da prática social da educação. Essas relações, ao mesmo tempo pessoais/interpessoais e sociais, têm, em sua origem, a preocupação pedagógica e educativa (Placco, 2008, p.62).

Para Lemov (2011, p.70) “nas mãos de um professor talentoso, que acha um jeito de chegar até você, qualquer conteúdo se torna estimulante, interessante e inspirador, mesmo quando nós, como professores, duvidamos que sejamos capazes de fazer acontecer”.

3 Considerações Finais

> “Eles (os professores) conseguem mudar o mundo a partir de suas salas de aula não porque nasceram com poderes especiais, mas porque dominam os detalhes da arte. Estavam determinados a se tornarem artesãos e, com o tempo e prática, agora são artistas” (Lemov, 2011, p.15)

Por fim, devemos tecer alguns comentários acerca da gestão em sala de aula. O que ocorre muitas vezes neste ambiente não pode ser uma surpresa a todo momento. As situações de aprendizagem devem ser planejadas e executadas pelos profissionais que se dedicam e são a peça-chave no processo ensino aprendizagem.

Alguns autores citados são referência em assuntos educacionais, não os únicos, mas dão clareza e suporte às idéias aqui estabelecidas sobre uma educação de qualidade e transformadora.

Nas primeiras visitas do coordenador às sala de aula, havia uma certa resistência por parte de todos, mais pelos professores. Porém no decorrer do tempo havia uma certa satisfação destes por acreditar que a presença do coordenador ajudaria a aprimorar as situações de aprendizagem, visto que os alunos prestavam mais atenção.

Por outro lado, os alunos também demonstravam um comportamento melhor, talvez por haver uma fiscalização do coordenador pedagógico. Não só comportamento, mas atitudes e procedimentos.

É fundamental perceber que ocorre a aprendizagem em ambientes onde as relações interpessoais são boas, e o professor está realmente preparado para enfrentar diariamente a árdua tarefa de ensinar.

Referências

ALMEIDA, L.R.;PLACCO, V.M.N.S. (Org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo SP: Edições Loyola, 2008.

CAYUELA, F. C. **Consciência Filosófica e Educação.** In: Andragogia, Ano 1, nº 2, 4º trimestre, 1976, Rio de Janeiro, p. 80-82.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 4ªed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

LEMOV, D. **Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência**. São Paulo: Da Boa Prosa: Fundação Lemann, 2011.

MORAIS, R. (Org.) **Sala de aula: que espaço é esse?** Campinas:Papirus. 1984.

MORIN, E. **O problema epistemológico da complexidade.** 2ª ed. Lisboa: Europa-América, 1996.

ROHDEN, H. **Novos rumos para a educação.** 4ª Ed. São Paulo: Martin Claret. 1987.

VASCONCELLOS, C. D. S. **Coordenação do trabalho pedagógico***:* Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 13. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2010.

O ACERVO EDUCACIONAL DE CIÊNCIAS NATURAIS – AECIN COMO AMBIENTE INFORMAL DE ENSINO

Graziella Plaça Orosco de Souza, Antonio Fluminhan

Faculdade de Ciências, Letras e Educação de Pres. Prudente – FACLEPP - Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. E-mail: graza@unoeste.br

Resumo
Os museus e acervos educacionais, além de armazenar fontes de informação também possibilitam a interação do visitante com os objetos expostos, contribuindo com o processo de aprendizagem ao oferecer novas opções de ensino. O presente trabalho objetiva apresentar o Acervo Educacional de Ciências Naturais – AECIN à comunidade acadêmica, especificando suas atividades, missão e objetivos, contribuindo assim para o fomento da pesquisa e de novas perspectivas de realização de atividades de extensão universitária. Este trabalho visa trazer para discussão um conjunto de informações que possam, ao mesmo tempo, valorar a relevância das práticas extensivas e educacionais do AECIN para a formação docente e específica de todos os sujeitos envolvidos no departamento (docentes, discentes e público visitante) e apresentar sugestões de aplicação de tais práticas, considerando que o ambiente acadêmico se constitui em espaço privilegiado de formação.
Palavras-chave: Museu, Ambiente informal de ensino, Ciências Naturais

Introdução e Justificativa

Os museus e acervos educacionais caracterizam-se por promover a compreensão pública da ciência através de experiências educativas informais ou não-formais, e proporcionar a assimilação de informações científicas de forma agradável e em um ambiente diferenciado de ensino.

A visita a um museu e o contato com as coleções disponibilizadas por um acervo educacional, podem proporcionar o entendimento de questões discutidas em ambientes formais de ensino, promovendo reflexões por vezes inconcebíveis por meio de aulas expositivas ministradas no interior das escolas. A aprendizagem pode ocorrer através do envolvimento do aluno em atividades de aprendizagem relacionadas ao acervo do museu, dentro ou fora do mesmo.

> Os museus e centros de ciências estimulam a curiosidade dos visitantes. Esses espaços oferecem a oportunidade de suprir, ao menos em parte, algumas das carências da escola como a falta de laboratórios, recursos audiovisuais, entre outros, conhecidos por estimular o aprendizado (VIEIRA, V.; BIANCONI, M.; DIAS, M. p. 01).

Desta forma, os museus e acervos educacionais, além de armazenar fontes de informação também possibilitam a interação do visitante com os objetos expostos, contribuindo com o processo de aprendizagem ao oferecer novas opções de ensino.

O Acervo Educacional de Ciências Naturais - AECIN foi criado em maio de 2008 na Faculdade de Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente - FACLEPP, da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, como um espaço interdisciplinar destinado ao desenvolvimento de atividades científicas, educativas, culturais e de extensão à comunidade de Presidente Prudente e toda a região do Oeste Paulista. O AECIN está a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento zelando pela conservação e pela perpetuação da memória ambiental do Brasil. O AECIN constitui-se em um destes espaços educacionais informais. Neste departamento são promovidas atividades extracurriculares e estimulado o desenvolvimento de pesquisas em um ambiente adequado, de modo a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de Ciências Naturais nos cursos de ensino médio, graduação e pós-graduação da região. As visitas escolares e o aproveitamento do espaço oferecido pelo acervo para o desenvolvimento de pesquisa e ações extensivas acabam por caracterizá-lo como um museu didático. Assim o presente trabalho justifica-se por promover reflexão acerca da importância deste espaço informal de ensino, que também propõe-se a estimular a realização de projetos de pesquisa e atividades de extensão em um ambiente acadêmico universitário que caracteriza-se pela intensa participação de estudantes e professores.

Objetivo

O presente trabalho objetiva apresentar o Acervo Educacional de Ciências Naturais – AECIN, especificando as suas principais atividades, descrevendo a sua missão e os seus objetivos,de forma a contribuir para o fomento da pesquisa e de novas perspectivas de realização de atividades de extensão universitária.

Metodologia

Para o desenvolvimento deste trabalho, foram utilizados documentos referentes às atividades extensivas oferecidas na Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE e, em especial, pelo Acervo Educacional de Ciências Naturais - AECIN, além de investigação junto aos acadêmicos que tiveram contato com estas atividades, e relatos escritos do público visitante, no intuito de investigar sobre a contribuição para sua formação educacional e sua formação acadêmico-científica, profissional, ética e humanística no que tange à educação em Ciências Naturais. São mencionados os principais aspectos relacionados ao ensino em ambiente informal, e a importância do AECIN como pólo difusor do conhecimento em Ciências Naturais.

Resultados e Discussão

O Acervo Educacional de Ciências Naturais - AECIN contribui para o desenvolvimento local, ao disponibilizar recursos informativos resultantes do tratamento da informação ambiental e histórica. Protege e valoriza o meio ambiente da comunidade em que se insere, defendendo a preservação e conservação ambiental. Geograficamente é um museu local e pelas características do acervo e coleções, pode ser considerado como um museu ambiental, tendo, contudo, a vertente arqueológica, geológica e histórica.

Visando melhor atendimento a acadêmicos, docentes, parceiros e demais visitantes, foi elaborado em janeiro de 2010, o regulamento que define seu enquadramento legal e institucionaliza sua missão.

De acordo com o Regulamento, o AECIN tem por missão documentar e preservar exemplares representativos do patrimônio natural na região de Presidente Prudente (SP) e ainda promover o interesse dos visitantes pelas ciências naturais, por meio da organização de exposições, projetos de educação e a realização de pesquisas básicas e aplicadas (AECIN, 2010).

O Acervo Educacional de Ciências Naturais atualmente conta com: dezesseis seções/coleções em exposição permanente; uma coleção itinerante, destinada a visitas a escolas públicas e particulares; uma coleção reserva, destinada a substituição de peças danificadas da exposição permanente; uma coleção didática, destinada a alunos portadores de deficiência física, principalmente visual, que necessitam tocar as peças; e uma coleção para uso em laboratório. Na coleção permanente, no início do ano de 2011, apenas as peças pertencentes às coleções permanente e itinerante do departamento totalizavam 5.502 amostras/peças à disposição de visitantes e demais usuários.

As peças constituem-se de amostras da fauna, flora, solos e rochas, nacionais e internacionais, cuja catalogação se faz com o auxílio de chaves dicotômicas elaboradas pelos acadêmicos monitores e as peças são registradas em fichas catalográficas contendo dados informativos referentes às suas características, localização e coleta. O registro fotográfico também é feito pelos acadêmicos e pretende-se com este trabalho, a publicação do AECIN na *homepage* da Unoeste, com a criação de um acervo virtual.

> O número de registro das peças baseia-se em tabela de áreas do conhecimento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, e segue número ordinal de incorporação ao acervo. Para se chegar a essa codificação, os acadêmicos monitores, sob a orientação de docentes universitários das áreas de Ciências Biológicas e Geografia, pesquisam minuciosamente cada peça incorporada. O interesse de alguns acadêmicos por esta pesquisa os motivou no desenvolvimento de seus Trabalhos de Conclusão de Curso e pesquisas de Iniciação Científica.

O AECIN promove treinamento de modo a acolher os novos monitores e transmitir a regulamentação para funcionamento. Faz parte do treinamento capacitação em classificação de espécimes, manutenção e restauro de peças, além de orientação para recepção de escolas em visitas monitoradas com os alunos da comunidade estudantil de Presidente Prudente e região. O ingresso nas atividades de monitoria do AECIN é voluntário e divide-se em duas categorias: (1) monitoria visando ao cumprimento de atividades acadêmico-científico-culturais, na qual os acadêmicos recebem certificação com discriminação das atividades realizadas e carga horária cumprida; e (2) estágio supervisionado curricular, na qual o acadêmico deve preencher relatório de atividades em formulário próprio, cumprindo no mínimo 70 horas, sendo possível esta segunda modalidade apenas para acadêmicos do Curso de Ciências Biológicas – Bacharelado.

De modo a facilitar os trabalhos dos responsáveis (comissão gestora e professores orientadores) e informar aos acadêmicos de seus deveres e responsabilidades no setor, os acadêmicos monitores do AECIN são classificados em E1 (*trainee*, 20 horas cumpridas), E2 (auxiliar de monitoria, de 20 a 40 horas cumpridas) e E3 (monitor, acima de 40 horas cumpridas). Eles recebem treinamento para o desenvolvimento de atividades, participam de reuniões para elaboração das atividades de extensão e pesquisa, participam de minicursos e oficinas de capacitação em catalogação, preparo e restauro das peças que compõem a coleção, bem como treinamentos direcionados à recepção às escolas em visitas agendadas. No período de 2008 a 2011, 85 acadêmicos atuaram como monitores do AECIN.

O departamento também fomenta a pesquisa científica ao oportunizar aos acadêmicos um espaço e material para referencial na área de Ciências Naturais. A seguir, serão apresentadas algumas atividades de extensão universitária promovidas pelo AECIN desde sua criação até o início do ano de 2011.

Semestralmente, desde sua criação, o AECIN recebe de outras instituições, dos acadêmicos, de docentes e de particulares, documentos impressos e em mídias digitais relacionados às Ciências Naturais. Este acervo documental vem sendo catalogado e está à disposição dos usuários do AECIN para auxílio em pesquisas. Dentre os títulos bibliográficos já cadastrados, destaca-se a Coleção Aventura Visual, composta por 20 volumes em capa dura ilustrados sobre temas de Zoologia e Geociências. Cada volume acompanha um documentário em DVD, com duração aproximada de 45 minutos. Esta seção também contempla mapas, catálogos, pôsteres educativos e painéis de apresentação de trabalhos científicos realizados pelos acadêmicos em eventos da

instituição (Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão - ENEPE e Simpósio de Iniciação Científica da Faclepp, entre outros).

A implantação e organização do *Centro de Documentação do AECIN* visam promover um acervo de obras bibliográficas e demais materiais voltados ao meio-ambiente e à educação ambiental, às Ciências Biológicas e Naturais, às Geociências e demais áreas do conhecimento. O material é de livre acesso aos docentes das áreas de Geografia, História, Ciências Biológicas e demais que pretendam se utilizar dele para pesquisa ou docência, bem como ficará à disposição para eventuais visitas de escolas da rede pública e/ou privada de ensino fundamental e médio. O acervo do *Centro de Documentação do AECIN* está aberto para chegada de novos materiais, independente da área do conhecimento.

> Percebe-se que o AECIN tem desenvolvido ações extensivas através de: cursos, palestras, treinamentos, estágios supervisionados, e inúmeras atividades de pesquisa destinadas aos acadêmicos participantes do projeto, contribuindo, assim, para seu desenvolvimento acadêmico, além de possibilitar a criação e manutenção de materiais didáticos para as aulas práticas dos cursos de Ciências Biológicas, Geografia e História da Faclepp.

Desde sua criação, em 2008, o AECIN atende a comunidade estudantil de Presidente Prudente e região, recebendo escolas em visitas monitoradas agendadas previamente e destinadas à conscientização da preservação dos recursos naturais. As visitas têm duração média de 2 horas e seguem um roteiro preestabelecido: é ministrada palestra voltada à educação ambiental (ou específica de uma das áreas do conhecimento propostas pelo AECIN), seguida de visita à coleção permanente. As palestras podem ser ministradas por professores convidados ou pelos próprios acadêmicos formandos, que se propuserem a prepará-las.

Os acadêmicos são treinados para receberem as escolas (o treinamento se diferencia de acordo com a faixa etária e a idade escolar) e são distribuídos em seções, de acordo com a área que mais tem afinidade. Eles se preparam, individualmente, para as possíveis perguntas e, durante a visita, ficam à disposição dos alunos visitantes para responder as dúvidas e curiosidades. No caso de proferirem palestras, os acadêmicos são capacitados através de oficinas de preparação de slides e noções de oratória.

O exposto acima permite concluir que as ações realizadas pelo AECIN oportunizam ao acadêmico a possibilidade de aprofundamento e aplicabilidade de conhecimentos adquiridos. Já para os visitantes, tais ações oportunizam o aprendizado

fora do ambiente escolar, incentivando a continuidade nos estudos e promovendo maior conscientização a respeito da preservação dos recursos naturais.

Conclusões

Conforme pode ser observado no presente trabalho, o Acervo Educacional de Ciências Naturais - AECIN desenvolve a extensão universitária atrelada ao ensino e pesquisa, pautada no Projeto Pedagógico dos Cursos e embasada em seus componentes curriculares. Assim, pode-se afirmar que o departamento preocupa-se com a característica formativa da extensão.

Somando-se a isso, as práticas extensivas promovidas pelo Aecin denotam a preocupação com a formação ética e profissional dos acadêmicos monitores. Por outro lado, o relacionamento com a comunidade local e regional se faz a contento, englobando características sociais e educacionais, que ressaltam a responsabilidade social da universidade.

As características didáticas e educacionais do Aecin, as atividades extracurriculares propostas, bem como a disposição e apresentação de suas coleções permitem diagnosticar que o Aecin preocupa-se com a instrução de seu público visitante, utilizando-se para isso dessas coleções e da dinâmica de recepção a este público, permitindo a transformação do trabalho educacional num complemento escolar especializado em ambiente acadêmico.

O exposto acima permite concluir que as ações realizadas pelo AECIN oportunizam ao acadêmico a possibilidade de aprofundamento e aplicabilidade de conhecimentos adquiridos. Já para os visitantes, tais ações oportunizam o aprendizado fora do ambiente escolar, incentivando a continuidade nos estudos e promovendo maior conscientização a respeito da preservação dos recursos naturais.

Referências

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA. Acervo Educacional de Ciências Naturais. **Regulamento Geral.** Presidente Prudente: AECIN, 2010.

VIEIRA, Valéria; BIANCONI, M. Lucia and DIAS, Monique. **Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências.** Cienc. Cult. [online]. 2005, v. 57, n. 4, pp. 21-23. ISSN 0009-6725.

O CURSO DE PEDAGOGIA E OS NOVOS DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE

Ariane de Souza Correa[1], Patrícia Tarocco de Lima[2], Augusta Boa Sorte O. Klébis[3]

[1]Discente Pedagogia, [2]Discente Pedagogia, [3]Docente e Coordenadora do Curso de Pedagogia Unoeste/Faclepp, P. Prudente- SP. E-mail: patytarocco@hotmail.com

Resumo

Este artigo apresenta parte de uma pesquisa de iniciação científica que pretende refletir sobre o curso de pedagogia como espaço de formação dos profissionais da educação. A relevância desse estudo se justifica pela extensão das críticas sobre a fragilidade da formação docente e da qualidade da educação ofertada nas instituições formadoras. Tem como sujeitos os alunos do curso de Pedagogia da Unoeste/Faclepp, com o objetivo de desvendar as expectativas e necessidades formativas desses futuros profissionais da educação, bem como compreender o que significa para eles ser um bom professor na atual realidade. Optou-se por uma abordagem qualitativa, que elegeu como metodologia de pesquisa o estudo de caso, que busca entender a complexidade das necessidades formativas e os novos desafios da profissão docente. Trazer estas questões para o debate é imprescindível para a construção de um projeto de curso que atenda, ao mesmo tempo, as necessidades formativas dos alunos e as exigências impostas pela contemporaneidade.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Formação docente. Necessidades Formativas.

1. Introdução/Justificativa

A formação de professores tem suscitado, nas últimas décadas, inúmeros questionamentos e investigações sobre a construção de uma prática docente que atenda aos atuais desafios. Também temos presenciado várias críticas, muitas das quais com larga repercussão na mídia, sobre a fragilidade da formação docente e da qualidade da educação ofertada em nossas escolas. Tais críticas, baseadas em pesquisas e em dados estatísticos, demonstram que as diversas instituições formadoras não têm conseguido propiciar a formação e o preparo necessário aos professores para enfrentar a nova realidade na qual a escola se insere. Consequentemente, formam profissionais que não conseguem contribuir, efetivamente, para uma melhor qualidade do ensino oferecido aos alunos da educação básica.

A LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996, foi responsável por uma nova onda de debates sobre a formação docente no Brasil e, mais especificamente, sobre as novas diretrizes para a formação de professores e para o curso de Pedagogia.

Em seu artigo 3º, a Resolução CNE/CP de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, define que:

> O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética, sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2006).

Justifica-se assim a relevância dessa pesquisa que se propôs realizar uma pesquisa, junto aos alunos do curso de Pedagogia de UNOESTE/FACLEPP, buscando desvendar e refletir sobre as suas expectativas e necessidades formativas.

1.2. Objetivos da Pesquisa

Estabeleceu-se como objetivo geral da pesquisa contribuir para aprofundamento do debate sobre um currículo para o curso de Pedagogia que vá ao encontro das necessidades formativas dos futuros profissionais da educação.

Tem como objetivos específicos:

a) Analisar a trajetória histórica da formação do professor, desvendando as seus recuos e avanços; b) Investigar quais as necessidades formativas sentidas pelos alunos do curso de Pedagogia da UNOESTE; c) Analisar os significados que os graduandos atribuem ao curso de Pedagogia para a sua formação profissional e humana; d)Traçar o perfil socioeconômico e cultural desses estudantes e caracterizar os fatores que contribuíram com este processo; e) Levantar alguns marcadores de reflexão que apontem para uma maior qualidade dos cursos de Pedagogia, a partir da visão dos alunos e de pesquisadores sobre o tema.

2. Necessidades Formativas da Profissão Docente

Para Tardif e Lessard (2005), os professores constituem, em razão do seu número e da função que desempenham, um dos mais importantes grupos ocupacionais e um dos principais atores da economia da sociedade moderna. Por conseguinte, a sociedade atual, a chamada sociedade do conhecimento, exige um novo perfil de professor, que não esteja pautado na simples transmissão de informações, ou na difusão de dados e de inovações tecnológicas, pois isso tudo é feito com muito mais agilidade e eficiência pelo jornal, pelo rádio, pela televisão, pelo cinema e pela Internet. Para Machado (2002) a principal tarefa do professor é semear desejos, estimular projetos, consolidar uma arquitetura de valores que os sustentem e, sobretudo, propiciar aos alunos articularem seus projetos pessoais aos da coletividade.

Morin (2005) contribui significativamente para a formação de professores ao sistematizar um conjunto de reflexões para se repensar a educação do século XXI. São eixos e, ao mesmo tempo, caminhos que se abrem a todos os que pensam e fazem educação e que estão preocupados com o futuro das crianças e adolescentes. O autor coloca que a educação do futuro deve se preocupar em desenvolver saberes que ele considera fundamentais para a educação contemporânea e que, por vezes, são ignorados ou deixados à margem dos debates sobre a política educacional. São sete saberes indispensáveis por ele enunciados - as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; a ética do gênero humano.

É evidente que os desafios são muitos e para dar conta deles uma série de fatores entram em jogo, envolvendo todo um contexto social, político, econômico e cultural. No entanto, não podemos negar o compromisso das instituições formadoras com a formação de seres humanos, de cidadãos, de docentes que saibam articular teoria e prática, que gostem de ler, de estudar, de trabalhar com os conhecimentos, de interrogar a tecnologia, de questionar os métodos de ensino e aprendizagem, de pesquisar e de produzir novos saberes. Enfim, professores que não se satisfaçam apenas em “aprender”, mas em “aprender a aprender”, “aprender a conviver” e “aprender a ser” (DELORS, 1999).

Nessa perspectiva, é imprescindível que os cursos de formação de professores superem a dicotomia teoria/prática existente nos seus currículos. Essa visão distorcida da relação teoria/prática é evidenciada quando se separa, de um lado, os conhecimentos teóricos considerados fundamentais e, de outro, os conhecimentos práticos, centrados nos métodos de ensino. Pereira (1999) ilustra esse modelo de formação docente fazendo uma analogia com o “curso de preparação de nadadores” criada por Busquet (1974, apud PEREIRA, 1999, p. 112):

> Imagine uma escola de natação que se dedica um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, ainda, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isso, evidentemente, à base de cursos enciclopédicos, muitos livros, além de giz e quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, os alunos-nadadores seriam levados a observar, durante outros vários meses, nadadores experientes; depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, em um dia de temporal.

Diante de tudo isso, alguns questionamentos deverão sempre nos inquietar e direcionaram esta pesquisa: a) o que é ser um bom professor hoje? b) qual o papel da

universidade na formação de profissionais da educação que respondem aos atuais desafios da sociedade? c) o currículo do curso de pedagogia atende a esses atuais desafios? d) quais as necessidades formativas dos alunos e que precisam atendidas?

3. Metodologia da Pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que tem por metodologia o estudo de caso e parte do pressuposto que o conhecimento e a reflexão da realidade são o primeiro passo para a construção de uma nova qualidade de ensino (LÜDKE, 1986). A necessidade de se utilizar a estratégia de pesquisa estudo de caso se apoiou no desejo de entender um fenômeno social em toda a sua complexidade, ou seja: “As necessidades formativas e os novos desafios da profissão docente”. No estudo de caso a coleta de dados e informações, por meio da pesquisa de campo, é uma etapa muito importante e significativa.

No caso desta pesquisa foi utilizado um questionário, com questões abertas e também questões objetivas. As questões objetivas visaram o conhecimento do perfil sócio econômico e cultural dos alunos. As questões abertas buscaram levantar dados sobre as necessidades formativas dos alunos, as expectativas sobre o curso e o que significa, na visão de cada um, ser um bom professor. Os questionários foram distribuídos a 184 alunos de todos os sete termos do curso de Pedagogia que se dispuseram a responder. No entanto, considerando que a pesquisa se encontra em andamento, apenas 20% desse total, ou seja, 37 alunos, entregaram o referido questionário. Dessa forma, os dados ora apresentados correspondem ao percentual recebido.

Diante das respostas e considerando os objetivos da pesquisa, foram definidas categorias para análise do perfil sócio-econômicos dos alunos, bem como, categorias para a identificação das suas necessidades formativas, expectativas com relação ao curso e o que significa para eles ser um bom professor. A tabulação e análise dos dados permitiram entender melhor os desafios que se impõem ao curso de Pedagogia para atender as atuais necessidades formativas dos alunos e da contemporaneidade.

É importante ressaltar que, além do já citado, essa pesquisa utilizou outros procedimentos para análise e coleta de dados, dentre os quais: a) levantamento bibliográfico e estudo da literatura especializada sobre as várias dimensões da formação docente; b) análise da grade curricular e do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Unoeste; c) análise da legislação vigente sobre a formação inicial dos profissionais da educação. No entanto, considerando as limitações desse artigo, optou-se por apresentar a análise de algumas respostas a questões apresentadas aos alunos.

4. Profissão Docente: a perspectiva dos alunos do curso de pedagogia da UNOESTE

Cada vez mais presenciamos que o professor deve estar preparado para enfrentar uma série de desafios que exigirá o desenvolvimento de novas competências e saberes além dos que, tradicionalmente, são inerentes à profissão docente.

As reformas atuais confrontam os professores com dois desafios de envergadura: reinventar sua escola enquanto local de trabalho e reinventar a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão (THURLER, 2002). Nesse sentido é que na formação dos professores é fundamental que se tenha uma reflexão crítica sobre a relação teoria e prática pedagógica e sobre os mecanismos de luta para a valorização da profissão docente. De acordo com Popkewitz (1995, p. 46) “o desafio da reforma não passa unicamente pela afirmação do profissionalismo, mas também por uma reflexão sobre as condições e sobre o modo como o conhecimento é produzido nas escolas”.

Esses desafios são também preocupações dos alunos do curso de Pedagogia da Unoeste e que puderam ser observadas em suas respostas ao questionário que lhes foi aplicado, previamente estruturado e composto por duas partes: I - Dados Pessoais (com 16 questões); II. Dados Sobre a Formação: a) escolar e acadêmica (com 8 questões); b) Dados sobre o curso de Pedagogia, expectativas e necessidades formativas (com 9 questões abertas).

4.1. Dados Pessoais dos Alunos

A partir da análise dos questionários, foi possível observar que quanto aos “dados pessoais” a faixa etária dos alunos do curso de Pedagogia da Unoeste se encontra entre 19 e 45 anos de idade, sendo 88,9% do sexo feminino e 11,1% do sexo masculino. Evidencia-se a heterogeneidade das idades, o que pode ser considerado um fator positivo para a troca de vivências e convívio com a diversidade de expectativas. Quanto ao sexo observa-se que a feminilização da profissão docente ainda é uma característica muito marcante no curso de Pedagogia. Observou-se também que 55,6% dos alunos são casados e 44,4% solteiros, portanto, a maioria assume diversos compromissos familiares, além de conciliar estudo e trabalho, sobrecarregando muito a jornada do acadêmico.

Constatou-se ainda que 55,6% possuem renda familiar entre 1 a 3 salários mínimos e 44,4% entre 4 a 6 salários mínimos. Fica claro que são muitos os alunos do curso que pertencem aos extratos sociais menos privilegiados, ou seja, de baixa renda. Com certeza lutam com muita dificuldade para arcar com os custos que uma formação acadêmica exige. Possivelmente, o acesso necessário às atividades culturais como

teatro, cinema, participação em eventos acadêmicos, bem como a assinatura de jornais, revistas, a aquisição de livros, fica bastante prejudicada pelas próprias limitações econômicas.

É importante ressaltar que a maioria dos alunos pesquisados, ou seja, 88,9%, tem o hábito de assistir programas jornalísticos e apenas 11,1% preferem programas de entretenimento, como novelas. Sem dúvida, a preocupação em se manter informado é um dado bastante significativo para todos, em especial, aos que estão num curso de formação de professores.

Com relação ao nível de escolaridade dos pais dos acadêmicos, 66,7% possuem o Ensino Fundamental - Nível I completo (1ª a 4ª série); 22,2% não completaram esse nível de ensino e 11,1% são analfabetos. Quanto às mães, é interessante observar que 44,4% possuem o Ensino Fundamental - Nível I completo (1ª a 4ª série); 11,1% não conseguiram completar esse nível de ensino; 17,2% possuem o Ensino Médio completo; 11,1% Ensino Superior completo; 11,1% Pós Graduação e 5,2 % das mães foram classificadas como analfabetas. Entre os Cônjuges, 25% apresentam o Fundamental Nível II incompleto (5ª a 8ª série), 50% o Ensino Médio Completo e 25% o Ensino Superior Completo. Cabe aqui ressaltar a tendência atual de a mulher brasileira ter mais anos de estudo que o homem.

4.2. Dados sobre a Formação dos Alunos

A totalidade dos alunos pesquisados frequentou o Ensino Médio em escola pública, sendo 44,4% com Habilitação para Magistério, 44,4% no 2° Grau Regular e 11,2% no 2° Grau Supletivo. Constatou-se também que os alunos optaram pelo curso de Pedagogia por diversos motivos, dentre os quais: já atuam na área da educação (16,2%); aptidão com crianças (48,6%); com o objetivo de terminar o curso iniciado anteriormente (13,6%); mercado de trabalho (16,2%) ou por terem conseguido bolsas de estudo (5,4%).

Nenhum aluno considera que o curso de Pedagogia da Unoeste não tenha condições de prepará-los para atuar como professores. No entanto, 54% dos alunos disseram que o curso é muito bom quanto a teoria apresentada, porém, falta intensificar os aspectos relacionados à prática pedagógica para se tornar ainda mais completo.

Todos consideram muito importantes as atividades diversas que o curso oferece, pois proporcionam uma maior capacitação profissional, aprimoramento dos conhecimentos, bem como, enriquecimento do currículo. Entre esses eventos destacam a Jornada da Educação (32,4%) e o ENEPE (29,7%), uma vez que por meio deles conseguem ampliar seus conhecimentos e se prepararem melhor para o TCC, além de

contribuir para enriquecimento cultural de todos. Outro ponto por eles destacado é a possibilidade de contato com profissionais de outras áreas e instituições.

Já a respeito das dificuldades o que os alunos mais ressaltaram (29,7%) foi o excesso de trabalhos extraclasse, considerando o pouco tempo disponível que possuem para executá-los adequadamente.

Para melhorar a formação acadêmica, a maioria afirma que é preciso haver uma melhor interação entre alunos e professores, para um atendimento que considere as necessidades e dificuldades específicas de cada um. Dessa maneira, 54% dos alunos responderam que eles aprendem melhor quando essa interação realmente acontece e quando as aulas são mais dinâmicas e operatórias.

Por outro lado, responderam que não aprendem por diversos motivos, dentre eles: quando a aula é só teórica (48,7%); quando falta didática (18,9%); quando o professor não tem domínio do conteúdo (16,2%); quando o professor não tem paciência para ensinar (10,8%);quando ocorre muitas discussões em sala atrapalhando o andamento da aula (5,4%).

Por fim, esperam que as informações com as quais contribuíram sejam utilizadas, em sua maioria, para melhorar a qualidade do curso oferecido à eles.

5. Considerações Finais

Podemos observar que os alunos do Curso de Pedagogia da Unoeste apresentam uma identidade heterogênea, o que implica na construção de um currículo flexível, capaz de romper com a fragmentação disciplinar para atender as necessidades formativas dos graduandos. É fundamental também que o currículo do curso propicie aos futuros profissionais da educação conhecimentos teóricos e práticos, pautados em valores essenciais à emancipação humana, para a construção de uma identidade docente que atenda às exigências da sociedade contemporânea. De acordo com Pimenta (2005, p. 19) a profissão docente se constrói a partir da sua ressignificação social e da revisão e/ou reafirmação de práticas consagradas, portanto, carregadas de significado. A autora ainda complementa, ressaltando a importância de

> Práticas que resistem a inovações porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator de seus valores de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2005, p. 19).

Cabe ainda considerar que a formação obtida no curso de Pedagogia, por si só, não será suficiente para o desenvolvimento do docente em sua trajetória profissional, uma vez que o processo de formação deverá ser contínuo e permanente para acompanhar as mudanças e os novos desafios educacionais. Não obstante essa constatação, as instituições formadoras não podem se eximir do seu compromisso em defesa de uma formação sócio-histórica sólida do profissional da educação. Uma formação que seja capaz de articular os conhecimentos teóricos a uma prática pedagógica reflexiva que responda às necessidades sociais atuais e que esteja, acima de tudo comprometida com uma sociedade, justa, igualitária e emancipadora.

Referências

BRASIL, CNE. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia**. Brasília: CNE, 2006.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1999.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli, ed. **A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Nilson José. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, Philippe e TURLER, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, pp. 137-155..

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2005.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: **Educação & Sociedade**: Revista Quadrimestral de Ciências da Educação. Formação de Profissionais da Educação Políticas e Tendências. Campinas: Cedes, nº 68, 1999, pp. 109-125.

PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e Formação de Professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António (coord.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995b, p. 35-50.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

THURLER, Mônica Ghater. O desenvolvimento profissional dos Professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, Philippe e TURLER, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, pp. 89-111.

O DIÁRIO REFLEXIVO INSPIRADO NA METODOLOGIA DA MEDIAÇÃO DIALÉTICA.

Margareth Mellão Garcia Ribeiro1, Ivone Tambelli Schmidt2

1Aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade do Oeste Paulista. 2Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade do Oeste Paulista. E-mail: margarethmellao@hotmail.com

Resumo
Este artigo analisa a utilização do gênero Diário Reflexivo na formação em serviço com professores de uma escola da rede estadual do estado de São Paulo, de ensino fundamental e médio, em suas atividades pedagógicas, quanto ao estímulo à produção escrita dos professores, inspirado na concepção da mediação dialética. O presente artigo foi realizado através de uma pesquisa de campo, explicativa, qualitativa e bibliográfica. O foco desta observação se dá em como o enunciador (o professor) se constrói e se apresenta a si mesmo, e também em como os conteúdos, sentimentos, desejos e insatisfações são expostas em seus textos escritos em um diário reflexivo por cada um dos integrantes da equipe escolar que participam de atividades pedagógicas coletivas semanais.
Palavras-chave: Produção de textos. Diário reflexivo. Mediação dialética.

1 Pressupostos Gerais

O presente artigo expõe sobre os trabalhos realizados durante o desenvolvimento nas HTCPs (Hora de Trabalho Coletivo Pedagógico), inspirado na perspectiva da Metodologia da Mediação Dialética, em uma escola estadual do estado de São Paulo, de ensino fundamental e médio.

Este texto apresenta o trabalho com gêneros discursivos através da escrita de um diário, chamado de reflexivo, que tem por finalidade incentivar os professores na utilização da língua materna na forma de enunciados escritos.

Sobre a nossa atividade comunicativa e, portanto, a constituição dos gêneros, Bakhtin (apud Koch, 2007, p. 102) afirma que:

> Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório de gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência (...).

Para Koch (2007) “os indivíduos desenvolvem a competência metagenérica que lhes possibilita interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais”.

O problema inicial, partiu da insatisfação do grupo de professores, por volta de umas trinta pessoas, quando este se deparou com uma prova no início do ano de 2010, para promoção por mérito da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo/SP (SEE/SP), onde todos sentiram certa dificuldade na hora de argumentar sobre determinado assunto educacional. Como forma de incentivo, a proposta foi que a cada semana uma pessoa ficasse responsável por relatar o encontro coletivo, chamado de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), não só na perspectiva da escrita em si, mas também na produção de bons textos, na utilização da linguagem precisa, na clareza das idéias, na precisão vocabular.

Além da intenção de incentivar bons leitores, a importância de incentivar bons escritores, para que estes se tornem bons incentivadores.

> Para tanto, é importante capacitar professores ativos, leitores, pessoas que na verdade interagem com o saber e por conseguinte fazem desta pequena ferramenta um instrumento de vivência, enfocando saberes adquiridos naquele momento, baseando-se na metodologia da mediação dialética, em que didaticamente, a Metodologia da Mediação Dialética é composta por momentos pedagógicos (etapas) denominadas de Resgatando/Registrando; Problematizando; Sistematizando e Produzindo (ARNONI, 2004, p. 6).

2 A Explicitação do Diário Reflexivo

O diário reflexivo faz parte de uma sugestão do autor Peter Senge, em seu livro Escolas que Aprendem (Senge, 2005, p.137), onde este cita o Diário Reflexivo como forma de registro de seus alunos de pós-graduação, “eles escrevem por volta de mil palavras por semana, pensando de forma profunda sobre a discussão de classe, os artigos que estão escrevendo ou sobre qualquer reação que possam ter durante o curso”.

Entretanto é importante salientar que a metodologia da mediação dialética utilizada, centra-se na problematização, enunciada por Arnoni (2004, p.3) “ a mediação dialética constitui o pressuposto teórico-filosófico que possibilita compreender a relação que se estabelece entre o ensino, a aprendizagem e o conteúdo no processo de ensino-aprendizagem, a ação fundante do trabalho educativo”.

Ainda sobre a mediação dialética, Arnoni (2006, p. 12) discorre que “mediação é entendida como uma relação dialética (tensão) que tem por referência a diferença, a heterogeneidade, a repulsão e o desequilíbrio entre seus termos: o saber imediato e o saber mediato”.

Partindo deste princípio, foi solicitado ao grupo de professores, desde o começo do ano de 2010, que a cada atividade pedagógica coletiva, um professor ficasse responsável por descrever as atividades do dia.

Contudo, a Metodologia da Mediação Dialética, no qual este trabalho é baseado, o diário reflexivo segue as seguintes etapas

a) Resgatando/Registrando – Quando os conteúdos são apresentados e discutidos por toda a equipe, provocando a elaboração de seu saber, principalmente através da oralidade em que os professores apresentam seus saberes cotidianos.
b) Problematizando - Nesta etapa, os professores articulam novas aprendizagens na elaboração do seu próprio saber a partir de certo tema proposto.
c) Sistematizando – A partir dos temas propostos em cada encontro envolvendo atividades pedagógicas, há a discussão do saber científico selecionado e organizado em conteúdo de ensino, propiciando a sua apropriação, possibilitando a elaboração de sínteses, ou seja, a aprendizagem.
d) Produzindo - Nesta etapa, ocorre a produção (síntese) dos saberes aprendidos, através de um texto escrito no diário reflexivo. É o ponto de chegada.

Aqui neste momento o saber cotidiano, ponto de partida (imediato) se transforma em ponto de chegada (mediato), através da aprendizagem por compreensão, pela elaboração de sínteses cognitivas.

Percebe-se que alguns fazem com prazer, porém outros não querem de maneira alguma ficar com o diário.

Também segundo Senge (2005, p.137), “a princípio, todos detestam esses trabalhos – além de todo trabalho da disciplina, devem escrever de três a cinco páginas por semana para mim! – mas, ao final, todos dizem que nunca poderiam ter aprendido tanto sem isso”.

No caso dos professores observados, temos apenas um diário onde eles escrevem uma vez por semana e cada um não tem o seu. Os textos escritos, podem ser do aprendizado do dia, do que sentiu, do queria falar e não falou, do que gostaria de elogiar e não elogiou, enfim, dos sentimentos, aspirações, frustrações, assim sucessivamente.

Para Geraldi (2001, p. 118), “é próprio da linguagem seu caráter interlocutivo. A língua é o meio privilegiado de interação entre os homens. Em todas as circunstâncias em que se fala ou se escreve há um interlocutor”.

Segundo os PCNs (1998, pp. 20-21)

> Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes-, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. Quer dizer: quando um sujeito interage verbalmente com o outro, o discurso

> se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatia e antipatia, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que tem, da posição social hierárquica que ocupam.

Os textos são lidos na próxima reunião, onde é compartilhado com todo o grupo. Diferentemente de Senge (2005, p.137), onde ele diz: “Prometo não criticar ou avaliar seus diários, mas apenas acrescentar meus pensamentos aos seus e manter os diários absolutamente confidenciais”.

Em relação à equipe de trabalho, decidiu-se fazer apenas um diário reflexivo pelo fato que eles não estavam preparados para fazer um individual. A leitura compartilhada é feita com o consentimento daqueles que escreveram seu texto.

Senge (2005, p.137) pondera que:

> para os estudantes que vão ser professores, o diário reflexivo proporciona a peça que faltava. O fato de experimentar alguma forma de metacognição sobre sua própria aprendizagem torna você um professor muito mais cuidadoso e comprometido com os outros, não apenas na intenção, mas na prática. Quando o curso termina, os estudantes de doutorado dizem que fizeram um compromisso para toda vida de manter um diário reflexivo regularmente, pois o consideram muito útil para compreender seu próprio crescimento na aprendizagem.

Muito se tem discutido de como trabalhar a produção textual em todas as disciplinas. Aqui também, neste ambiente de interlocução, com os próprios pares, onde estes são considerados pessoas capazes, porém com certa restrição ao uso da linguagem culta, expressa de maneira escrita onde deveria haver, por parte destes profissionais certa familiaridade com a produção de textos.

Ocorre que, mesmo no ambiente onde todos são letrados e capazes, há uma certa resistência por conta desta habilidade não ter sido bem trabalhada em sua formação ou mesmo em sua graduação. As regras gramaticais, envolvendo textos coerentes e coesos são dominados, porém com certa cautela em seu uso.

No caso dos professores, objetos subjetivos deste estudo, externar suas concepções aos seus pares, traz uma tarefa árdua e penosa no que concerne expor suas habilidades descritivas.

Para Rojo (2006, p.22), aí entra a questão de estilo que, desde Marxismo e filosofia da linguagem interessa a Bakhtin e que Daniel Faita sintetiza da seguinte maneira:

> [o enunciado] na sua realização materializa um tipo existente em abstrato, autorizando de fato o relacionamento dos traços característicos que ele apresenta com os de outros enunciados

> formulados anteriormente ou paralelamente em uma mesma esfera de uso da linguagem. O enunciador (ou produtor) acrescenta, no entanto, (pode acrescentar) a isso um nível suplementar de estratificação estilística, representando sua própria relação com a língua.

A referida autora explica que "seu pensamento, como sua atitude diante do conhecimento, significa um contato dialógico com o *corpus* selecionado, ou seja, com esse contínuo dinâmico, cujo acabamento, mesmo que visível, é sempre inconcluso"(ROJO, 2006, p.22).

Para tanto, seguem abaixo alguns fragmentos dos registros do diário para ilustrar este artigo, onde os professores colocam suas opiniões pessoais, comentários, argumentos, elogios ou mesmo criticas.

> **Fragmento 1:**
> "(...) Não me ofereci para escrever nesse livro, mas fiquei muito feliz quando me foi oferecido, sinal de que o que penso ou falo tem valor para alguém.
> Falamos tanta bobagem no nosso dia a dia, falamos sem pensar, colocamos pra fora nossos pensamentos mais íntimos para não morrermos de solidão ou de tédio.
> Coitado de quem escuta.
> Graças a Deus, sinto-os meus amigos e sei que todos já me conhecem o suficiente para relevar meus desabafos. Agora, escrever é diferente. Ela fica registrada e prá sempre será relembrada, basta vasculhar os guardados e achar essas preciosidades que fazemos. Nossas vozes se vão com o vento, elas podem deixar marcas, mas lentamente é coberta pela poeira do tempo e esquecida. (...)
> (...)Amo todos vocês e que Deus sempre nos ilumine e nos conserve."

Existem vários fatores que bloqueiam a palavra, a falta de estímulo é uma delas, além de algumas metodologias.

O domínio de textos, seus conceitos e definições que envolvem a produção faz-se necessário à internalização destes por parte do professor, para que estes apliquem estas técnicas de saber no seu contexto com os alunos, independentemente da sua disciplina.

Para Rohden (1997, p.16), "o verdadeiro educador deve ser um homem altamente "realizado"; deve ter realizado em si os seus mais profundos valores humanos; só assim poderá servir de guia e mentor a outros, não tanto pelo que diz ou faz, mas sobretudo pelo que é".

> **Fragmento 2:**
> "(...)Instante
> Eu daria a vida num
> instante para ter
> teu sorriso

bela mulher,
doce amor,
que das tantas emoções
muitas alegrias
num instante
numa vida
sou dedicado
a um sonho.

a te amar sempre !!!

Para Cayuela (1976, p.80):

> " nossa tarefa é refletir, partindo de uma realidade concreta, que não vamos definir nem julgar, e sim descrever, questionar, abrir caminhos, possibilidades, esperanças, à resposta pessoal e também concreta, na vivência de cada dia, como trabalho crítico, consciente e criativo".

Fragmento 3:
"(...) Olá pessoal !!!!!
Como todos já me conhecem bem, deviam saber que adoro falar, mas escrever!!!
Quando chego de manhã e encontro minhas amigas de trabalho Marta, Roseli, Gláucia e minha mui amada irmã Lígia (que por sinal se parece um pouquinho comigo), sempre trocamos algumas falas e isso parece que nos motiva, mesmo quando "ELA" (minha irmã é claro) chega e me diz "BOM DIA" e eu respondo (só para irritá-la é claro!!), SÓ SE FOR PARA VOCÊ!!! Nossas esperanças parecem que se renovam, não sei se é pelo otimismo do Maryel quando entra e vai falando com aquele vozeirão "BOMMM DIAAAA" e fica olhando para ver quem respondeu (...)"

Para Rojo (2005, p.131), "a situação discursiva e o contexto obrigam o locutor a moldar a sua enunciação de acordo com as condições externas".

Fragmento 4:
"(...) Ainda bem que a compreensão e a cordialidade entre os colegas são virtudes que impulsionam o grupo nesta tarefa de educar, num tempo de incertezas quando tudo parece imprevisível.
Mudam-se os tempos, mudam-se os costumes, mas a essência é a mesma. O importante é preservar o sorriso com a coragem que é preciso, para seguirmos a viagem dentro da profissão que escolhemos(...)"

Fragmento 5:
"(...) Então vou aproveitar este espaço para dizer (escrever) o quanto tenho orgulho de trabalhar nesta escola, o TROMBI, junto com uma equipe gestora da mais alta categoria e responsabilidade (não estou puxando o saco). Isto é evidente no trabalho, esforço e dedicação do dia-a-dia.
Gosto muito dos meus colegas de profissão, me sinto em casa, entre amigos e admiro muito o trabalho deles, pois sei que dão o sangue para manter o nome da nossa escola lá no alto...como uma "águia".

> Meus colegas, não achem que isso seja sentimentalismo, é o que sinto de verdade.
> Amo minha escola, amo minha profissão.
> Um beijão a todos!(...)"

3 Palavras Finais

O processo interacional instaurado, teve como produto um diário reflexivo, ainda inacabado, realizado pelos professores, no qual as atividades envolviam gêneros do discurso.

O diário reflexivo é uma importante ferramenta pedagógica e também serve para auto avaliação do coordenador, que propôs a elaboração deste.

As conclusões deste estudo, apesar de parciais, apontam para alguns direcionamentos: a) Alguns professores ainda possuem dificuldades no domínio da língua materna; b) Apesar de relutar, alguns escrevem muito bem, expondo clareza de idéias; c) Alguns, ainda tímidos com a ferramenta da escrita; d) Eles possuem grande apreço pela escola na qual trabalham.

Para Cayuela (1976, p. 81)

> o educador é um ser que pensa quando faz um exame crítico dos valores e papéis do seu próprio processo educativo, quando critica, fundamenta e interpreta pessoalmente seu saber, numa perspectiva universal, numa palavra, quando se situa.

Neste breve estudo de um grupo de professores, em que incentivar a produção escrita, o espírito crítico e reflexivo é o objetivo central, espera-se que este consiga "eduzir, ou seja, conduzir para fora seus saberes, aquilo que já existe em seu interior, na sua alma" (ROHDEN, 1997, p.17).

REFERÊNCIAS

ARNONI, M. E. B. **Dialética do trabalho pedagógico:** fundamentos filosóficos e suas implicações metodológicas. Revista UNORP – Centro Universitário do Norte Paulista. São José do Rio Preto, SP, Ano 3, V.8. p. 41-49, maio 2004. ISSN 1678-1902.

_____. **Ensino e Mediação Dialética**: aula na concepção filosófica da práxis. In: PAGNI, P (ORG.). Perspectivas Contemporâneas da Filosofia da Educação – coletânea de textos do I Simpósio Internacional em "Educação e Filosofia". Marília: FFC/Unesp, 2006. CD-ROM. ISBN 85-86738-3-6.

CAYUELA, F.C. **Andragogia.** Ano 1, nº2, 4º trimestre, 1976, Rio de Janeiro.

GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Atica, 2001.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 4ªed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

MEC/SEF (1998). Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF.

ROHDEN, Humberto. **Novos rumos para a educação.** 4ª Ed. São Paulo, Martin Claret, 1997.

ROJO, Roxane. **"A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN`s".** Campinas, SP:Mercado das Letras, 2000.

SENGE, Peter. **"Escolas que aprendem: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação".** Porto Alegre: Artmed, 2005.

O ESTÁGIO NÃO CONVENCIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Yngrid Garay Berriel, Dulcinéia Ester Pagani Gianotto, Adriane Yumi Babá

Universidade Estadual de Maringá/DBI. Av. Colombo, n. 5790, Maringá (PR), Cep: 87020-900. E-mail: didyka@hotmail.com

Resumo
Na disciplina de Estágio Supervisionado, os acadêmicos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas tem a oportunidade de vivenciar diferentes experiências ao trabalharem conteúdos propostos nos projetos curriculares das escolas ou, também, conteúdos extra-curriculares que podem ser abordados na sala de aula. Essas experiências colaboram na construção de saberes pedagógicos dos futuros professores, uma vez que os expõe a diferentes ambientes escolares. Desde 2009, a Universidade Estadual de Maringá (UEM), oferece uma nova forma de ingresso, o Processo de Avaliação Seriada (PAS). Assim, com o objetivo de revisar conteúdos de Biologia, exigidos nesse processo de avaliação, os acadêmicos organizaram, em uma escola pública de Maringá, um cursinho preparatório para o vestibular. Neste tipo de atividade de Estágio Supervisionado os licenciandos conseguiram abordar os conteúdos de forma didática e lúdica, com um tempo maior disponível para discussão de conteúdos, e com certa autonomia, o que contribuiu favoravelmente à formação inicial docente.
Palavras-chave: Ensino de Biologia, Formação inicial, Saberes docentes.

Introdução

Nos últimos quarenta anos, tem-se testemunhado uma crise crônica entre as práticas escolares. Os profissionais da educação, durante anos, receberam uma formação linear e homogênea com a tendência de garantir a reprodução em série do conhecimento, sendo instruídos a apenas transmitir os saberes e fazeres, sem estimular o ato de pensar nos estudantes (FELDMANN e D'AGUA, 2009).

A partir dos anos 1980, a discussão sobre os processos formativos em educação ganha relevância, sendo perspectivada a partir do fazer docente no contexto social, político e cultural brasileiro, tendo como cenário os avanços tecnológicos e enfatizando que o profissional professor assuma um novo perfil, que responda adequadamente as novas questões da sociedade contemporânea (PEIXOTO, 2009).

Para LUDWIG e GROENWALD (*apud* FERNANDES *et al.*, 2009), as propostas curriculares dos cursos de Licenciatura incluem uma disciplina obrigatória: o Estágio Supervisionado. Esta disciplina colabora diretamente com a qualificação profissional e configura-se a partir da inserção do aluno no espaço sócio institucional, objetivando capacitá-lo para o exercício do trabalho profissional, ocorrendo supervisão sistemática. Esta supervisão é feita pelo professor supervisor e pelo profissional do campo, incluindo

reflexão, acompanhamento, sistematização e planejamento (ABESS, 1997 *apud* SPEROTTO, 2002).

Durante a disciplina de Estágio Supervisionado II, do 4º ano do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Estadual de Maringá, os acadêmicos realizaram atividades que podem ser divididas em duas categorias: estágio convencional e estágio não convencional. Enquanto o Estágio Supervisionado convencional deve ser realizado no período regular de aulas e sob a observação do professor responsável pela disciplina na escola, o estágio não convencional caracteriza-se em atividades extra-classe, como por exemplo, projetos, minicursos e confecção de materiais didáticos, ou seja, proporciona uma liberdade maior ao licenciando para usar de criatividade na elaboração de atividades ou escolha de conteúdos.

Para Krasilchik (2004), o estágio não convencional é uma experiência interessante, pois os acadêmicos se encarregam de desenvolver as atividades extra-classe. Além disso, esse tipo de estágio apresenta várias vantagens como, por exemplo, promover uma maior interação entre professores, estagiários e alunos por meio das atividades diferenciadas que podem ser realizadas. Uma das atividades realizadas pelos acadêmicos que se enquadra nesta categoria é o Projeto Apoio ao PAS (Processo de Avaliação Seriada – Universidade Estadual de Maringá), aplicado em um colégio estadual na cidade de Maringá – PR, com o objetivo de auxiliar os alunos de 1º e 2º ano do Ensino Médio a melhor compreenderem e revisarem os conteúdos da disciplina de Biologia, para a realização da avaliação seriada da Universidade Estadual de Maringá.

O PAS-UEM destina-se, exclusivamente, a alunos regularmente matriculados em escolas de Ensino Médio, públicas ou privadas. De acordo com a Resolução nº. 034/2008, os objetivos deste projeto são:

I - ampliar as possibilidades de acesso aos cursos de graduação da UEM;

II - estabelecer uma relação mais intensa entre a Universidade e as escolas de Ensino Médio, permitindo ações que visem a um maior aprimoramento e à interação entre ambas;

III – selecionar, de forma gradual e sistemática, os alunos-candidatos, valorizando e estimulando um processo contínuo de estudo;

IV - permitir, por meio de informações detalhadas de desempenho do candidato que tanto os alunos quanto as escolas tenham a oportunidade de monitorar esse desempenho ao longo do Ensino Médio.

O ingresso nos cursos de graduação no PAS-UEM dá-se por meio da realização de provas escritas, aplicadas no final das séries do Ensino Médio, na qual o candidato se encontra matriculado (RESOLUÇÃO nº. 034/ 2008).

Objetivo

O objetivo deste trabalho é relatar a experiência dos acadêmicos na realização do "Projeto de Apoio ao PAS" no estágio não convencional, evidenciando as contribuições deste tipo de atividade para a sua formação docente inicial.

Metodologia

Diante da oportunidade do processo de avaliação seriada, para ingresso na Universidade Estadual de Maringá, as Alunas-Professoras (APs) da disciplina de Estágio Supervisionado II do curso de Ciências Biológicas desenvolveram junto aos alunos do 1º e 2º anos do Ensino Médio do Colégio Estadual Dirce de Aguiar Maia, com o apoio do Programa Universidade Sem Fronteiras, um Cursinho de Biologia para a revisão de conteúdos referentes ao Processo de Avaliação Seriada (PAS).

As estratégias utilizadas durante as aulas do Projeto de Apoio ao PAS foram: investigação de conhecimentos prévios, exposição teórico-dialogada, contextualização dos conteúdos, discussão sobre os temas abordados, atividades lúdicas e aplicação de simulados do Processo de Avaliação Seriada de anos anteriores. Para a coleta de dados utilizou-se a observação direta durante as aulas, seguida da construção de diários de aula, onde são relatadas as ações e percepções dos alunos-estagiários referentes a cada aula realizada, contendo também a reflexão sobre as atitudes e resultados que foram apresentados no decorrer das atividades em sala de aula.

Resultados

O primeiro momento do Projeto de Apoio ao PAS foi a visita ao colégio estadual em que se propunha realizar esta atividade, para que os acadêmicos visualizassem o ambiente disponível para este projeto. Durante a visita, foi verificado que a escola possuía uma biblioteca, TVs multimídia em todas as salas de aula, Laboratório de Informática, cantina, quadras esportivas e pátio com área coberta, e não havia Laboratório de Ciências.

Em um segundo momento, os conteúdos foram divididos por unidades e escolhidos pelos professores de Biologia do colégio, e incluíram aqueles os quais julgavam ser mais

complexos e que era possível perceber que os alunos apresentavam maior dificuldade para compreender durante as aulas.

Para que 02 (duas) turmas de alunos do 1º e 2º anos do Ensino Médio fossem formadas (uma para os do primeiro ano e a outra para os do segundo ano), realizou-se inscrições dos alunos interessados. As aulas foram preparadas e ministradas pelas alunas-professoras, sendo que, a cada aula abordou-se uma temática e, em cada encontro, após a teoria, realizou-se atividades lúdicas e exercícios de vestibular com os alunos das duas turmas.

O Cursinho de Biologia – Projeto de Apoio ao PAS se realizou as quartas-feiras, das 18h00min às 20h00min, nos dias 15 (quinze), 22 (vinte e dois) e 29 (vinte e nove) de setembro de 2010, enfocando, respectivamente, os temas: Controle gênico das atividades celulares, Ácido Desoxirribonucléico (DNA) e Ácido Ribonucléico (RNA) e Síntese protéica. Durante as três aulas, primeiramente, realizou-se exposição teórico-dialogada e, em um segundo momento, utilizou-se materiais lúdicos para que os alunos compreendessem o conteúdo de uma forma mais divertida, facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

No estudo do tema “Controle gênico das atividades celulares”, como atividade lúdica, foi proposta aos alunos a montagem de nucleotídeos (Figura 01), depois de construírem um fragmento de DNA, com as duas cadeias presentes.

Figura 01- Nucleotídeos de DNA e RNA para atividade lúdica
Fonte: arquivo pessoal

Os 05 (cinco) alunos, que compareceram à aula do dia 15/09 (quinze), demonstraram interesse em realizar a atividade, o que ajudou na apropriação do conteúdo que já havia sido discutido. Por meio da observação direta, pode-se perceber que os alunos realmente desejavam compreender de que forma ocorria o pareamento de bases. A dificuldade mais comum entre alunos neste dia foi com a nomenclatura

envolvida neste conteúdo, como relacionar a palavra nucleotídeo ao conceito de que é formado por diferentes componentes.

Na segunda aula, dia 22/09 (vinte e dois), o procedimento foi semelhante, porém o objetivo era construir um fragmento de RNA. As dúvidas mais recorrentes eram referentes ao conceito de duplicação e transcrição, e o porquê da ocorrência da transcrição no metabolismo celular. O diálogo criado entre aluna-estagiária e alunos foi importante para que estas dúvidas fossem percebidas e esclarecidas.

Na última aula ministrada, em 29/09 (vinte e nove), a atividade proposta, síntese protéica, também foi de caráter lúdico. Porém, nesse encontro, apenas um aluno compareceu, o que prejudicou a realização do jogo proposto, cujo objetivo era a interação entre os alunos.

No início das atividades na escola, a participação dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio foi significativa, sendo que aproximadamente 30 (trinta) alunos freqüentaram as aulas. No 2ª série essa participação foi pouco considerável, já que somente 06 (seis) alunos compareciam às aulas. Com o passar do tempo, esses alunos se mostraram desinteressados e a desistência foi elevada. Em vista disso, decidiu-se continuar somente com a turma do 1º ano, cujo cursinho, ao final do mês, teve a participação de pouquíssimos alunos freqüentando a última aula. Mesmo assim, o trabalho foi realizado, até que se concluíssem todos os conteúdos e atividades programadas.

Após o término do cursinho, em outubro, foi realizado outro simulado, contemplado todo o conteúdo trabalhado. A maioria dos alunos apresentou dificuldade em responder ao simulado, por não serem questões características da realidade escolar onde se encontram, isto é, as questões utilizadas na elaboração do simulado não eram semelhantes àquelas que os professores de Biologia desta instituição utilizam em suas avaliações escritas. Porém, a realização desta atividade foi de grande importância, visto ter oportunizado aos alunos do Ensino Médio compreender como ocorre a realização da prova e de que forma as questões apresentam-se no PAS, podendo se preparar melhor para esse processo de avaliação, visando o ingresso em cursos de Ensino Superior da UEM.

Discussão

O interesse de certos alunos em relação aos conteúdos da disciplina de Biologia foi notável durante a observação direta e relatos nos diários de aula, como observamos neste trecho “As alunas sempre se demonstraram interessadas e respondiam às

perguntas que fazíamos, também discutindo entre si os assuntos. Também se sentiam a vontade para perguntar quando não haviam entendido completamente e explicávamos novamente, com novos exemplos."

Também foram observadas muitas dúvidas em relação à avaliação escrita do processo seriado, por exemplo, de que forma é realizada a correção das questões de somatória ou como preencher corretamente a ficha de respostas e ainda a quem é permitido participar deste processo, que podemos observar no trecho a seguir do diário de aula de uma das estagiárias: "No final resolvíamos algumas questões de vestibular e comentávamos sobre o PAS, pois algumas pessoas ainda tinham dúvidas sobre a prova e quem poderia fazer o PAS."

A elaboração e aplicação deste projeto no estágio não convencional contribuíram positivamente para a formação inicial dos acadêmicos do curso de licenciatura de maneira que no estágio não convencional havia um maior tempo para a aplicação de atividades diferenciadas das aplicadas durante o estágio convencional, que não oferecia um tempo suficiente para este tipo de dinâmica.

Almeida (2003) afirma que durante a formação do professor é necessário que ele reflita sobre a sua função e seja competente em buscar o conhecimento teórico paralelamente à busca de uma prática de ensino que provoque no aluno o desejo de aprender, citando a atividade lúdica como uma importante forma de ensinar.

A discussão das dúvidas apresentadas pelos alunos, neste tipo de estágio, foi possível ser mais explorada, colocando aos alunos outras perguntas relacionadas ou exemplificando o conteúdo de forma mais diversificada, podendo haver um diálogo entre os sujeitos da aprendizagem sem a grande preocupação com tempo disponibilizado para os debates sobre os temas apresentados em aula.

Em uma sala de aula, os sujeitos não atuam isolados, mas interagem por meio da linguagem, que propicia a comunicação de significados e ação coletiva, fazendo o estudante ter uma consciência ampliada dos conteúdos. Desta forma, é importante ressaltar que o papel do professor também é estimular a discussão sobre problemas apresentados, oportunizando a exposição de pontos de vistas diferenciados, para que todos possam redefinir conceitos até que se construa e assimile os conhecimentos (LIMA, AGUIAR JÚNIOR e BRAGA, 2004).

A aparente falta de interesse e a desistência dos alunos ocorrida durante o projeto possivelmente pode ser justificada pelas dificuldades que apresentavam em relação ao conteúdo, pois os alunos demonstravam poucos conhecimentos prévios sobre os temas

tratados. Estes conhecimentos prévios não pareceram ser suficientes para responder algumas questões apresentadas durante a introdução de alguns conteúdos.

Fairstein e Gyssels (2005) afirmam que, para que a aprendizagem se realize é necessário pôr em prática os conhecimentos prévios resolvendo um problema, respondendo uma pergunta ou adequando-se a uma situação. Caso os conhecimentos prévios do aluno mostrem-se insuficientes ocorre um desequilíbrio cognitivo que provocará uma nova aprendizagem. Porém, para que isto ocorra, o professor deverá orientar e estimular uma reorganização de conhecimentos, cabendo ao aluno construir ativamente e com autonomia seus novos conhecimentos.

Conclusão

A ação de busca e apropriação de conhecimentos exige dos estudantes, além de esforço, participação e reflexão, também a socialização com prazer. Estas relações constituem a essência psicológica da educação lúdica, cujo objetivo é enfatizar as relações reflexivas, criadoras, inteligentes e socializadoras, tornando o ato de ensinar e aprender um compromisso consciente intencional, de esforço, mas sem perder o caráter de prazer e de satisfação individual (ALMEIDA, 2003).

O estágio não convencional ofereceu aos professores-acadêmicos a oportunidade de desenvolverem, em sua prática pedagógica, ações reflexivas e coletivas entre alunos, nas suas aulas de Biologia no Projeto de Apoio ao PAS. Além de atuarem ativamente na construção do conhecimento de seus alunos, ao discutirem com mais tempo disponível as dúvidas e opiniões apresentadas durante as aulas, o que contribui favoravelmente para a experiência dos acadêmicos de licenciatura ao desenvolverem a capacidade de criarem com os estudantes uma boa relação pedagógica.

Segundo Pimenta (2008), o que se deve esperar de um curso de licenciatura é que os acadêmicos desenvolvam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que possibilitem a construção permanente dos saberes docentes, os quais devem integrar a experiência, o conhecimento científico e as práticas pedagógicas de maneira que os professores recém-formados possam enfrentar os desafios que a prática social do ensino apresenta no cotidiano da profissão.

Referências

ALMEIDA, P. N. de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos.** 11.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

FAIRSTEIN, G. A.; GYSSELS, S. **Como se aprende?** São Paulo: Edições Loyola, 2005.

FELDMANN, M. G.; D'AGUA, S. V. N. de L. Escola e inclusão social: um relato de experiência. In: FELDMANN, M. G. (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac São Paulo, 2009.

FERNANDES, C.T.; DIAS, L. P.; MORAES, K. C. M. de. Formação de professores e o estágio supervisionado: um problema real nas escolas de ensino básico de São José dos Campos, SP. In: **XIII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e IX Encontro Latino Americano de Pós- Graduação** – Universidade do Vale do Paraíba, 2009. Disponível em: <http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2009/anais/arquivos/0619_0217_01.pdf>. Acesso: 26 out. 2010.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Universidade de São Paulo (Edusp), 2004.

LIMA, M. E. C. de C.; AGUIAR JÚNIOR, O. G.; BRAGA, S. A. M. **Aprender ciências: um mundo de materiais: livro do professor.** 2. ed. rev. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

PEIXOTO, M. G. Multiculturalismo e pós-modernidade: educação, diferença e igualdade social. In: FELDMANN, M. G. (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac São Paulo, 2009.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.) **Didática e interdisciplinaridade.** 13. ed. Campinas: Papirus, 2008.

SPEROTTO,N. **Formação no serviço social: a teoria – a prática.** São Paulo: Annablume: Multiforme, 2002.

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NA LDB/96: AVANÇOS E LIMITES

Franciele Cristiane Meira Fior, Prof. Dr. Silvio Cesar Nunes Militão

Curso de Pedagogia – FCT/UNESP - Câmpus de Presidente Prudente. E-mail: francielefior@hotmail.com

Resumo
O presente trabalho, vinculado a uma pesquisa de âmbito maior acerca do financiamento da educação básica brasileira, teve como objetivo precípuo analisar tal financiamento no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96 – LDB/96), a fim de desvelar seus avanços e limites. Para tanto, valeu-se de pesquisa e análise bibliográfica e documental referente à temática em tela. Após apresentar e discutir os dez artigos da legislação supracitada sobre o financiamento da educação brasileira, o estudo em questão demonstra que o seu maior avanço consiste na definição/descrição do que se pode/não pode ser considerado como gasto com manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE). Por outro lado e contraditoriamente, mostra também que tal definição/descrição, ao não tocar na questão da folha de pagamento dos aposentados da educação, acaba consistindo numa enorme limitação para o financiamento do setor.
Palavras-chave: Educação Básica; Financiamento da educação; LDB/96.

1. Introdução e Justificativa

O financiamento da educação, historicamente, nunca ocupou lugar de destaque no debate acadêmico-educacional brasileiro, sendo diminuta a quantidade de estudiosos da matéria.

Entretanto, com o advento da Constituição Federal de 1988 – que fixou no seu artigo 212 a atual vinculação de recursos para a educação: 18% para União e 25% para Estados, Distrito Federal e Municípios –, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96 – LDB/96) – que em dez artigos (68 a 77) regulamenta/detalha o tema dos recursos financeiros para a educação – e com a introdução da política de financiamento da educação básica brasileira via Fundos – criação e instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), inicialmente, e, posteriormente, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) –, tal quadro sofre visível e significativa alteração com a correspondente multiplicação dos estudos e publicações sobre o tema no pais nos últimos anos.

Diante disso, objetiva-se no presente estudo apresentar, analisar e discutir o financiamento da educação especificamente no âmbito da LDB/96 em vigor, a fim de desvelar avanços e desafios.

2. Objetivos

O presente trabalho tem como objetivo precípuo analisar o financiamento da educação básica nos marcos da LDB/96, desvelando seus avanços e limites.

3. Metodologia

De natureza qualitativa, o trabalho em tela se valeu dos seguintes procedimentos metodológicos: levantamento e análise bibliográfica e documental a cerca da temática em questão.

4. Resultados Paricais e Discussão

O financiamento da educação é tratado, em linhas gerais, pela Constituição Federal de 1988, sendo ratificado e mais detalhado pela LDB/96, especificamente no Título VII, do artigo 68 ao 77, que aborda os Recursos Financeiros, tratando dos seguintes temas: Fontes de Recursos; Vinculação de Recursos; Padrão de Qualidade e Transferência de Recursos Públicos para a Escola Privada.

A LDB/96, nossa segundo LDB da historia e também chamada por muitos de Lei Darcy Ribeiro, ratifica o disposto no artigo 212 da CF/88 ao especificar no seu artigo 68 quais são os recursos públicos destinados a educação. Estes recursos compreendem a receita de impostos próprios das esferas públicas e as receitas de transferências constitucionais, como da União aos Estados e Distrito Federal, ou da União e dos Estados aos municípios. Compreende também a receita do salário-educação e de outras contribuições sociais, desde que seja corretamente estabelecida por legislação competente. As contribuições sociais são um financiamento da seguridade e dos direitos sociais

O Salário Educação, principal arrecadação social para a educação, é uma contribuição social das empresas para o ensino fundamental, podendo ser utilizada com a escolarização de seus funcionários e com os filhos destes ou ainda ser recolhido aos cofres públicos para custear a educação pública. Seu valor é de 2,5% sobre o total da folha de contribuição das empresas. Como afirma Pinto (2000, p.61):

> O montante de sua arrecadação, após dedução de 1% ao INSS (Instituto Nacional do Seguro Social), órgão arrecadador, será dividido em duas cotas, uma federal correspondendo a um terço, e uma estadual equivalente a dois terços de sua receita líquida, distribuída mensal e automaticamente pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), com base na arrecadação de cada unidade da federação.

Os Incentivos Fiscais ocorrem quando o governo diminui ou acaba não cobrando impostos dos agentes econômicos, visando que estes invistam na educação de sua região, promovendo o desenvolvimento da mesma, entre outros recursos previstos em lei.

Atualmente, os programas que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) mantêm com as verbas do salário educação são: Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Nacional de Transporte (PNTE), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

Este artigo ainda trata sobre o requerimento de recursos da receita de outras contribuições sociais, assim como de outras transferências. Segundo Pinto (2000, p.66), "esta questão de novas fontes para o financiamento da educação é muito importante, pois, [...] os valores per capita praticados no Brasil são insuficientes para assegurar um ensino de qualidade".

O Artigo 69 estabelece um valor mínimo da receita de impostos a ser investido na educação, para a União 18% e para os Estados, DF e Municípios 25% ou o que consta nas suas respectivas leis. Alguns estados e municípios aumentam a vinculação das alíquotas para a educação em suas constituições ou leis orgânicas. Esse parágrafo ainda institui prazos para o repasse dos recursos e determina que a publicação dos relatórios das despesas sejam editados trimestralmente, pois um dos grandes problemas da vinculação eram os atrasos da divulgações de suas aplicações diante da data de arrecadação das verbas.

Este artigo também dispõe sobre a vinculação de recursos. Conforme a CF/88, a vinculação é proibida, tendo como exceção as destinadas para a educação. A vinculação foi instituída pela primeira vez na CF de 1934 e, ao longo dos anos, foi suprimida nos períodos de ditadura e restabelecida nos democráticos. A regulamentação da vinculação de recursos ainda é abordada nos Artigo 70, 71, 72 e 73 da LDB/96.

É consenso entre os pesquisadores da temática (DAVIES, 2004; DEMO, 1997; PALMA FILHO, 2006; PINTO; ADRIÃO, 2006) que, em termos de financiamento da educação, um grande avanço da LDB/96 foi o de definir o que pode ou não ser considerado como despesa com manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), concorrendo assim para evitar, ou pelos menos reduzir, o histórico problema do desvio de recursos destinados á educação. Nesse sentido, a LDB/96 trouxe dois longos artigos.

O Artigo 70 da LDB/96 estabelece o que é considerado como despesa com MDE.

> Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

> I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;
> II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
> III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
> IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;
> V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;
> VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;
> VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;
> VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar. (BRASIL, 1996).

O Artigo 71, por sua vez, dita o que não pode ser considerado como despesa com MDE. Isto é necessário, pois diversas contas que não são consideradas despesas com MDE como programas suplementares de alimentação, assistência médica entre outras são pagas com dinheiro destinado a educação.

> Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:
> I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;
> II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;
> III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;
> IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;
> V - obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;
> VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996).

Na precisa análise de Vieira (2009, p. 57):

> A intenção do legislador com tal dispositivo foi de evitar a drenagem de recursos para um grande contingente de despesas que não são propriamente destinadas ao ensino e que em muito contribuem para a fuga dos recursos vinculados à educação para outras áreas de atuação do Poder Público.

Como bem ressalta Demo (1997, p. 53-54), antes dos artigos 70 e 71 reinava muita confusão em termos de "definição do que seria aplicação em educação, sendo conhecidos casos de abuso de recursos para atividades escusas ou suspeitas, ou pelo menos estranhas, como construção de pontes e estradas, sob a alegação de que estariam a serviço ou no caminho de alguma escola".

Porém, os artigos 70 e 71 não fazem referência à folha de pagamento dos aposentados, dando brechas para que diversos municípios e estados incluam na conta da educação, os gastos relacionados com aposentadorias. "As principais omissões dizem respeito às verbas destinadas ao pagamento dos aposentados (inativos), aos hospitais universitários e aos funcionários em desvio de função" (OLIVEIRA, 2007, p.99). Trata-se, portanto, de uma considerável limitação que precisa ser equacionada/superada pela legislação educacional brasileira.

No entanto,

> [...] Não está nas aposentadorias a única fonte de diminuição dos recursos para a educação básica. Assim é que o Fundo de Estabilização Fiscal (FEF), que em 2000, foi substituído pela Desvinculação de Receitas da União (DRU), também retirou recursos do setor educacional (PALMA FILHO, 2006, p. 296).

Em 1997 o FEF retirou bilhões de reais do investimento em educação básica. Esta realidade nos mostra que apesar da LDB/96 descrever o que deve e o que não deve ser considerado gasto com MDE, ainda há desvios e/ou artimanhas acerca da administração destas verbas.

O Artigo 72 aborda as receitas e despesas com MDE que serão apuradas e publicadas nos balanços do Poder Público até trintas dias após o término de cada bimestre.

O Artigo 73 trata da examinação das prestações de contas de recursos públicos realizadas pelos órgãos fiscalizadores. Essa fiscalização busca verificar se a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios estão aplicando o mínimo em educação conforme consta no Artigo 212 da CF/88. Este artigo ainda esclarece que a arrecadação de impostos repassados pelas esferas públicas para outros entes federados não deve ser considerada para fins de cálculo deste artigo, receita do governo que a transferir, para que não haja dupla contagem de recursos.

O Artigo 74 relata um padrão mínimo de qualidade educacional para o ensino fundamental estabelecido pelas esferas públicas. Já que não se tem recursos de sobra para arcar com o financiamento da educação, é necessário que órgãos federais garantam um padrão mínimo de qualidade para a educação, que por sua vez será baseado no

cálculo do custo mínimo por aluno ao final de cada ano, utilizando-o como base para o ano seguinte.

O Artigo 75 também trata do padrão mínimo de qualidade quando cita a ação da União e dos Estados de corrigir as disparidades de acesso garantindo escolarização qualitativa. Para realizar a transferência de recursos para cada instituição escolar, a União considerará o exato número de alunos que frequentam a escola, assegurando primordialmente o ensino fundamental.

O Artigo 76 dispõe sobre as ações do Artigo 75 que tem o dever de ser vigorada pelos Estados, DF e municípios.

O Artigo 77 aborda os recursos públicos destinados às escolas públicas, que poderão ser repassados para escolas privadas como as comunitárias, confessionais ou filantrópicas, que possuam alguns requisitos necessários como: não receber lucros, que invistam seus excedentes em educação, e ainda que transfiram seus patrimônios umas as outras ou ao poder público, caso cesse suas atividades. Estas escolas privadas também têm que prestar conta dos recursos recebidos ao Poder Público, não podendo espalhar resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcelas de seu patrimônio em hipótese alguma.

5. Conclusões Parciais

Através da realização do estudo proposto, pudemos constatar o grande avanço da LDB/96, em vigor, em relação à legislação anterior no que se refere ao financiamento da educação.

Sem duvida, os artigos 70 e 71 da lei supracitada constituem em importante avanço e inovação em termos de financiamento da educação básica pública no território brasileiro.

Não obstante o importante avanço representado pelos referidos artigos, que estabeleceram parâmetros mais claros para a aplicação dos recursos da educação em MDE, tais dispositivos ainda deixam abertas algumas frestas preocupantes que podem ser exploradas pelos administradores públicos em prejuízo da nossa educação básica, ainda tão carente de recursos para ser de qualidade.

Referências

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.

DAVIES, Nicholas. **Financiamento da educação:** novos ou velhos desafios? São paulo: Xamã, 2004.

DEMO, Pedro. **LDB:** ranços e avanços. São Paulo: Papirus, 1997.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. O financiamento da educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Teresa (orgs.) **Gestão, financiamento e direito à educação**. 3ª ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 83-130.

PALMA FILHO, João Cardoso. Políticas públicas de financiamento da educação no Brasil. **EccoS**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 291-311, jul./dez. 2006.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Plano, 2000.

PINTO, José Marcelino de Rezende.; ADRIÃO, Teresa. Noções Gerais sobre o Financiamento da Educação no Brasil. **EccoS**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 23-46, jan./jun.2006.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação básica:** política e gestão da escola. Brasília: Líber Livros, 2009.

O GESTOR E A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

EMERSON MAGRO [1], IVONE TAMBÉLLI SCHMIDT [2]

[1]Aluno Regular do mestrado em Educação. [2] Professora Doutora em Educação da UNOESTE- Universidade do Oeste Paulista- Presidente Prudente. E-mail: emerson.magro@zipmail.com.br

Resumo
Este trabalho tem por objetivo apresentar a instituição escolar de uma forma pouco explorada por nós educadores. O enfoque aqui é analisar o espaço escolar como Instituição educativa como uma vertente a ser analisada no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, a questão do uso do espaço escolar e sua configuração em lugar e território, vão além das questões epistemológicas, pois pretendemos analisar a gestão do espaço, transformando-o e dando forma a lugares de convivência social, lugar de aprendizagem. Fazer o bom uso destes ambientes, destes lugares dentro da escola só vem beneficiar o ensino. A gestão Escolar hoje é encarada como ponto chave nas mudanças pelo qual a escola têm passado, principalmente a inclusão de todos, como direito público e subjetivo. O Gestor ao ingressar na escola recebe a escola como ela está, com sua arquitetura e seus espaços já prontos. O que o Gestor escolar poderá fazer para tornar este espaço de forma a otimizar e melhorar a aprendizagem de seus alunos. Com entrevistas a gestores, professores e alunos conseguimos algumas pistas que nos dará oportunidade de refletir sobre a Educação, a escola e sua função social no contexto atual.
Palavras-chave: Espaço, Organização, Gestão Escolar.

Introdução e Justificativa

Este artigo constitui-se em uma prévia da dissertação a ser apresentada à Reitoria da Unoeste, para obtenção do título de mestre no presente ano de 2011.

A análise da escola na perspectiva espacial e temporal tem sido a nosso ver, pouco estudada, pesquisada e difundida no país. A literatura é escassa, não havendo tantos autores versando sobre o tema e produções acadêmicas são restritas também nos vários meios tecnológicos, compêndios e periódicos em geral. Pelo menos essa foi uma dificuldade encontrada por nós.

A escola, como conhecemos hoje, um espaço para o ensino, data da Idade Média, mas não desconsideramos que a Educação venha da antiguidade clássica.

O fato é que o espaço escolar nos fascina. Em cada um de nós, seja criança, adolescente, jovem ou adulto, a simples palavra escola nos remete a tempos passados, boas recordações que estão de certo modo subjetivamente intrínsecas dentro de nós pois, as brincadeiras, as salas de aulas, os corredores, as árvores, a quadra, o pátio, as escadarias, a diretoria, a secretaria, os banheiros, o cheiro da merenda pode ainda ser sentida na nossa memória olfativa e até mesmo o cheiro da lição impressa no papel sulfite mimeografado ou até o cheiro do livro novo. A escola era o lugar onde todos nos

encontramos, onde fazemos amizades, conhecemos os professores, onde coisas muito boas acontecem ou coisas ruins também. Em cada pessoa que passou pelos bancos escolares há na memória os signos, significados subjetivos e a importância é única para cada ser humano.

É inegável que um espaço organizado, bonito, higiênico, alegre, ventilado vai despertar no aluno o que já falamos acima: o sentimento de pertencimento, de sentir-se bem, de ser valorizado e a visão de que a escola é um bem público que ele pode usufruir.

Muitos autores na atualidade são adeptos do que denominamos **"Psicologia Ambiental"**, que estudam a influência que o ambiente exerce sobre o ser humano. Assim, a psicologia ambiental trás para Educação uma importante constatação. Que é importante cuidar das nossas escolas e que uma vertente importante da Educação de qualidade é a satisfação que os usuários possuem da escola que são usuários.

Metodologia

Utilizamos uma revisão da literatura sobre o assunto preliminarmente nas bibliotecas virtuais e da própria Universidade do Oeste Paulista, no entanto percebemos uma escassez da discussão que nos propomos na dissertação e neste artigo, porém alguns autores foram fundamentais para direcionar nosso trabalho.

Buscamos em entrevistas e questionários com gestores, mas também com alunos e professores a concepção que os mesmos possuem de organização do espaço. Para os gestores o foco foi maior, pesquisamos o que eles concebem como importante na organização interna do espaço escolar. O que uma escola precisa para ser agradável ao aluno? Será que a beleza da escola influencia o trabalho e a eficácia do ensino? Existe alguma diferença entre a oponião dos gestores? Quais exemplos do cotidiano escolar de nossas escolas podemos analisar e confrontar objetivando uma análise e uma reflexão mais precisa?

Objetivamos continuar a pesquisa no mestrado e este artigo tem o objetivo de apresentar a intenção do estudo já com algumas considerações parciais.

Desenvolvimento

Comecemos então a analisar de antemão o espaço. O que é espaço?

O conceito de espaço vem evoluindo com a história. Na Grécia Platão o considerou como um "*conceito híbrido"*, que significava ultraje e isso incomodava. Demócrito o definiu como *"o espaço é o não ser"*. Mais tarde Bérgson o via como *"conjunto de pontos em que podemos transitar*."Worringer e Zenão *diziam que "o espaço não é nada além de*

vibração", ou seja se o espaço é alguma coisa, o que pode existir nele?. Isaac Newton fez um primeiro avanço estabelecendo "*o espaço matemático que não deve ser confundido com o espaço da nossa experiência cotidiana".* Albert Einstein com sua teoria da relatividade, associou a idéia de espaço à idéia de tempo, de modo que um não mais pode ser pensando sem o outro.

Pela nossa afinidade com a ciência geográfica, resolvemos utilizar-nos de um conceito de espaço do importante geógrafo que muito contribuiu para este importante conceito. Trata-se de Milton Santos, que concebe o espaço como:

> O espaço é uma reunião dialética de fixos e fluxos, formado por uma configuração territorial e por relações de produção, relações sociais e também formado por um sistema de objetos e um sistema de ações (Santos, 1998-pág 110)

Continua ainda, sobre o conceito de espaço:

> O espaço é formado por um conjunto indissociável e contraditório, entre sistemas de objetos e sistemas de ações, são considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a historia se dá. Sistemas de objetos e sistemas de ações interagem. (Santos, 1998-pag 111).

Desta forma, consideramos que o espaço escolar também é constituído de fixos e de fluxos. Podemos conceber o espaço escolar como o espaço físico e de forma dialética.

Quando uma escola é inaugurada e entregue ao usufruto da população, esta obra nada mais é do que um espaço que se destina à função escolar, tem uma característica territorial também e onde se dará relações sociais, também contraditórias onde como o autor acima cita, por sistemas de objetos e sistemas de ações que vão se interagir naquele espaço. Tendo o espaço constituído com todos os seus objetos, não podemos nos esquecer que ali foi arquitetado, pensado e planejado para fins escolares, ou seja, por onde haverá interação entre pessoas. Aí então, este espaço escolar será transformado em "*lugar"*, ou um conjunto de lugares por onde se darão relações complexas entre as pessoas que ali convivem.

O espaço escolar em primeiro lugar é educativo. O próprio prédio escolar educa (Frago, 1998, p 34). Entendemos que a arquitetura escolar, nesse sentido precisa ser levada em consideração como um fator do currículo também. A construção escolar como **currículo oculto** *(grifo nosso)*, que geralmente não é levado em consideração. Todos nós concordamos que estar na escola deve ser prazeroso e que a escola tem que ser vista como algo prazeroso para estar nela. Nesse sentido as construções escolares variam com o tempo, variam de acordo com cada contexto histórico-social. Lembremos por

exemplo os antigos grupos escolares em cidades importantes no início do século XX, cujos espaços eram construídos com o objetivo de centralizar, cuidar, vigiar, separar, e conseqüentemente excluir. Construções maravilhosas e imponentes.

Ainda com relação ao espaço se transformar em lugar de aprendizagem, consideremos a seguinte citação de Frago: "*O espaço se projeta ou se imagina, o lugar se constrói".*

Desse modo é preciso então que cada escola prepare esse lugar para aprendizagem, através de uma organização que perpassa pelo que chamamos "cultura da escola", ou seja, a identidade da escola, da comunidade onde ela está inserida. No meio educacional damos importância e ganha-se importância cada vez maior o "Projeto Político Pedagógico" ou "Proposta Pedagógica da Escola". Este documento de natureza flexível e fruto de uma construção coletiva, deve ser sempre repensando, refletido e discutido por quem atua na escola. Ele será construído coletivamente se nesta escola houver uma Gestão Democrática, que já está garantido na Lei de Diretrizes e Bases (LDB-1996) e também na Constituição Federal de 1988.

Começando a falar do aproveitamento dos espaços escolares na aprendizagem dos alunos, não há como pensar nisso sem um modelo de gestão escolar que dê conta desta tarefa. É preciso dinamizar o papel do diretor como articulador, organizador do espaço escolar para torná-lo um lugar de aprendizagem. Trabalhamos com o conceito de gestão escolar de vários autores, porém Eloiza Luck compartilha desta definição:

> A gestão escolar consiste no processo de mobilização e orientação do talento e esforço coletivos presentes na escola, em associação com a organização de recursos e processos para que esta instituição desempenhe de forma efetiva seu papel social e realize seus objetivos educacionais de formação dos seus alunos e promoção de aprendizagens significativas. (CODHAP-2003, pág 2).

O conceito de gestão está intimamente ligado ao conceito de liderança, está intrínseco, não há como separá-los, e a mesma autora concebe liderança como: um conjunto de ações, atitudes e comportamentos assumidos por uma pessoa, para influenciar o desempenho de alguém, visando realizar objetivos organizacionais. (LUCK, 2009, p. 95)

Entendemos que a participação do gestor é fundamental em todas as áreas: administrativa, financeira e principalmente pedagógica. O diretor é, sem dúvida, a "autoridade máxima na escola e o responsável último por ela" (Paro 1995, p. 89). Assim ele deve ter a noção de organização de um espaço, de gestão democrática para alcançar a qualidade de ensino. Organizar o espaço físico para a humanização deste, e cuidando

para que todos os “lugares” contribuam para a aprendizagem. Na literatura, buscamos algo interessante. Analisemos um pequeno trecho de um livro muito lido na infância escolar e que por décadas foi reformulado, possui varias edições e está presentes nas estantes de nossas bibliotecas escolares:

> E a velha casa, de mais de meio século, ressuscitou maravilhosamente, como os palácios surgem nos contos de fada. Os salões, amplos e claros, abriam-se de um lado e de outro do vasto corredor, com filas de carteiras escolares, vasos de plantas, aqui e ali, e jarras de flores sobre as mesas. As paredes, por si sós, faziam as delícias da pequenada. De alto a baixo uma infinidade de quadros, bandeiras, mapas, fotografias, figuras recortadas de revistas, retratos de grandes homens, coleções de insetos, vistas de cidades, cantos e cantinhos do Brasil e do mundo. E tudo aquilo me encantava de tal maneira que eu, às vezes, deixava de brincar todo o tempo do recreio, para ficar revendo paisagem por paisagem, mapa por mapa, figurinha por figurinha. (VIRIATO, Correia-1938)

Com este pequeno trecho queremos ilustrar uma situação em que o aluno se encanta com a escola. Este personagem saiu de uma escola rural num vilarejo, onde havia um professor tradicional, carrasco que castigava os alunos. Aliado a isto, a velha escola isolada ou agrupada era feia, horrenda causando nos alunos, arrepio e medo. As aulas eram um momento de terror. A família de Cazuza muda-se então para uma vila, onde ele se encanta com uma escola totalmente diferente daquela que ele conhecia.

Assim, devemos pensar em nossas escolas, antes de construí-las e quando construídas, devem ser pensadas como um espaço de convivência entre educandos para a vida. Daí a importância de atribuir à estrutura espacial importância singular no processo educativo e ao gestor dar o toque que é preciso.

Conclusão e Resultados Parciais

O que queremos é trabalhar com o tema do lugar ou os lugares do espaço escolar na melhoria do ensino, tendo o gestor como o articulador desta organização. É nosso entendimento, que uma escola bonita, bem planejada, organizada, limpa, se torna eficaz, ao passo que uma outra escola que não apresenta essas características não terá sucesso com seus alunos, não os motivará nem mesmo às pessoas que trabalham nela.

A escola, no entanto não é gerida apenas pelo diretor, a direção escolar deve ser democrática, compartilhada com todos, onde os atores se devem se envolver de forma qualitativa, opinar quanto ao projeto pedagógico desta escola com vistas à sua melhoria.

Falando nos possíveis lugares que a escola contém ou deveria conter, pensamos num primeiro momento no pátio. É no **pátio** que os alunos se encontram, onde se dá

relações entre as pessoas, entre alunos e alunos, alunos e funcionários, alunos direção, alunos e professores. O Gestor concebe o pátio como sendo importante dentro da escola? É bem possível que muitos diretores não tenham tempo de pensar na questão da organização espacial para as relações que se dão no pátio, mas sem dúvida, vemos escolas com pátio organizado, com vasos e plantas tornando o ambiente mais bonito a aconchegante, onde o recreio se torne um prazer para o aluno e para os demais usuários da escola. Até o **mural** pode ser educativo dentro de uma escola, servir à situações de aprendizagem do aluno, seja este do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio. Enriquecer o mural, com notícias que agradem aos alunos, por exemplo é projeto de leitura no espaço escolar.

A **Biblioteca** é um lugar cada vez mais valorizado nas escolas, principalmente no tocante à questão da leitura. Este é um espaço a ser considerado pelo gestor escolar como fundamental numa escola. O local deve ser ventilado, agradável, higiênico, estar visualmente bonito e atraente. Mas geralmente, em muitas escolas, este espaço ainda não está organizado ou simplesmente não existe. O que ocorre também é que ao aluno muitas vezes não lhe é dado o direito de usufruir deste espaço, a biblioteca, e o gestor deve oportunizar, envidar esforços para que seja efetivamente usado, por todos.

Outro espaço escolar que uma escola precisa ter é a **sala laboratório de ensino de ciências.** É importante para que os professores contextualizem o conteúdo estudado em sala de aula. As aulas se tornam mais prazerosas quando se pode manipular equipamentos e ver de perto os fenômenos naturais acontecendo.

Escolas que possuem este espaço e não o utilizam, freqüentemente se vê alunos curiosos olhando pelo buraco da fechadura, ou se pendurando na janela, para ver o que há lá dentro: esqueleto que dá medo, modelos anatômicos que despertam curiosidade, um ou outro aparelho esquisito que não se sabe pra que serve, vontade ver algo nos microscópios guardados no armário. Muitos valorizam este espaço, como essencial e há quem diga que o trabalho com experimentações em laboratórios incentivou vários alunos a seguir profissão ligada à área das ciências Físicas e biológicas.

O Gestor precisa atentar para isso, o uso de todos os seus recursos. Inserir no projeto pedagógico da escola o uso dos ambientes escolares, para motivar a aprendizagem. De nada adianta uma sala fechada com vários equipamentos sem uso. Muitas vezes sob a desculpa de que são antigos, estão quebrados ou os produtos químicos vencidos. A vontade e a visão pedagógica do gestor pode ser o diferencial de uma escola.

A partir da 2ª metade da década de 1990, do século XX, entra em cena um novo espaço na escola, do qual acompanhamos com mais exatidão na rede estadual de São Paulo. No cotidiano, escolar coisas estranham começavam a intrigar os professores ministrando suas aulas quase sempre tradicionais... Assustou muitos educadores saber que seria instalada na escola uma **sala ambiente de informática (SAI)**, que de certa forma desestabilizou a tranqüilidade de muitos ali na escola e hoje mais de 10 anos após a informatização das escolas, o uso efetivo em prol do ensino é uma utopia na maioria das escolas pela recusa em usar, aliado a isto, existem diretores ainda tão centralizadores que guardam os equipamentos a sete chaves. O aluno é privado do uso desta tecnologia na escola, tendo que recorrer às lan houses criadas especialmente para isso, já que ainda é artigo tecnológico de luxo para grande parte da população.

Em vista à nossa dissertação de mestrado, pesquisamos três escolas de três municipios da Diretoria de Ensino de Mirante do Paranapanema.

De acordo com os questionários aos gestores, questionários de professores e dos alunos, mencionaremos aqui o exemplo de uma escola pesquisada:

Citaremos aqui o exemplo da E.E.João Pinheiro Correia, em Rosana que possui uma gestora, diretora efetiva a 07 anos, professora aposentada que retornou no cargo de suporte pedagógico. Esta gestora dedica-se inteiramente ao pedagógico da escola, sem eximir-se das suas obrigações administrativas. Esta escola obteve a média 4,5 no Idesp de 2010, a maior nota das escolas da Diretoria de Ensino e comparada às melhores escolas de outras regiões também. A escola é limpa e organizada, espaçosa, possui todos os ambientes necessários para usar tecnologia educacional pelos professores, possui sala de leitura ou bilbioteca ampla, ventilada e decorada, assim ambém as salas de aula são limpas, organizadas e ventiladas. A grande maioria dos pais aprova a escola, pelo que constatamos pelos relatórios da avaliação institucional com participação dos pais.

O gestor escolar é o maestro da orquestra e neste caso específico da E.E.João Pinheiro Correia, a diretora é uma unanimidade entre os professores e os funionários. A equipe de supervisão da Diretoria de Ensino e oficina pedagógica também confirmam a capacidade liderança da diretora da escola. Ao contrário do que percebemos na referida escola, temos na própria Diretoria de Ensino, escolas que oferecem o mesmo nível de ensino e que estão em fase crítica, de baixo idesp ano após ano, nos permitindo enxergar as características de gestão citadas na outra diretora. É preciso perceber, que a gestão pedagógica é a mais importante no trabalho do gestor e infelizmente vemos esta relegada a segundo plano.

Podemos chegar a uma conclusão parcial, porém óbvia de que o gestor faz a diferença em uma escola. O gestor deve ultrapassar a concepção de administração escolar e incorporar o termo gestão escolar atendendo às dimensões da gestão democrática já prevista, mas ainda não incorporada na prática das escolas.

Referências

ALVES, Nilda: ***O Espaço Escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo***- Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

BUFFA, Ester: **Arquitetura e Educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893 – 1971:** São Carlos: Brasília: EdUFSCcar, INEP, 2002.

FRANÇA, Lílian Cristina Monteiro, ***Caos- Espaço- Educação-*** São Paulo Editora Annablume, 1994 (Selo Universidade Educação-21)

LUCK, Heloíza: ***Liderança em Gestão Escolar,*** 3 ed.- Petrópolis- RJ Vozes, 2009 Cadernos de Gestão

PARO, Vitor Henrique: **Gestão Escolar, democracia e qualidade de ensino**, São Paulo: Ática 2007.

SAVIANE, Dermeval. **Escola e Democracia**. 1ª Edição. São Paulo. Cortez. 1983. VIRIATO, Correia, **Cazuza** – 1938- Companhia Editora Nacional-

VIÑAO, Frago & ESCOLANO, Augustin: **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

O JOGO: UM RECURSO PEDAGÓGICO COMO POSSIBILIDADE PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Paulo Henrique Arana Moreira, José Nunes dos Santos, Gabriela Saldanha da Cruz Andrade, Maria Júlia Corazza

Departamento de Biologia/ Curso de Ciências Biológicas/ Centro de Ciências Biológicas/UEM - paulo_henrique_107@hotmail.com. Apoio: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – CAPES/DEB.

Resumo
Inúmeras vezes o professor de biologia se depara com conteúdos carregados de informações e, devido ao número reduzido de aulas na matriz curricular, apropria-se de uma metodologia puramente expositiva, na qual o aluno somente absorve informações, por meio da transmissão de conhecimentos prontos. Ao diferenciar as aulas de biologia com a utilização de jogos, o professor proporciona aos alunos um novo modo de se apropriar de conhecimentos científicos, por meio do uso da criatividade e de desafios de construção de conceitos. Neste trabalho, utilizou-se o jogo como possibilidade de ensino e aprendizagem em uma atividade sobre o conteúdo de zoologia de vertebrados com alunos do segundo ano do ensino médio de um colégio estadual da região noroeste do estado do Paraná. A atividade foi desenvolvida com o apoio dos acadêmicos do curso de ciências biológicas da Universidade Estadual de Maringá (UEM) participantes do projeto PIBID/CAPES.
Palavras-chave: Lúdico, Recurso pedagógico, Ensino de Biologia.

Introdução e Justificativa

O ensino de biologia constantemente vem sendo alvo de discussões no que se refere ao planejamento e procedimento de encaminhamentos metodológicos que auxiliem a sistematização do ensino e aprendizagem, e que promovam a construção de conhecimentos científicos que possam ser utilizados pelos alunos como um instrumento de mudança de sua realidade. Nessa perspectiva, a escola, frente às novas transformações, tem que buscar a reestruturação de sua prática pedagógica, para contribuir significativamente na formação de alunos capazes de refletir criticamente diante das situações vivenciadas em sua realidade.

Sendo assim, é necessário que a escola adote recursos pedagógicos que proporcionem a apropriação do conhecimento científico a fim de que os educandos, no decorrer do processo, apropriem-se de um conhecimento significativo para as suas vidas (SANTOS, 2011). As aulas de biologia, quando auxiliadas por jogos, são capazes de desenvolver no aluno inúmeras formas de apropriação do conhecimento. É mediante a adaptação e readaptação da atividade lúdica que se pode desenvolver um encaminhamento pedagógico do ensino de biologia capaz de romper barreiras de

estudos e buscar no jogo e nas atividades lúdicas caminhos alternativos para enfrentar o desafio de ensino no campo educacional. De acordo com Silveira (1998),

> [...] os jogos podem ser empregados em uma variedade de propósitos dentro do contexto de aprendizado. Um dos usos básicos e muito importantes é a possibilidade de construir-se a autoconfiança. Outro é o incremento da motivação. [...] um método eficaz que possibilita uma prática significativa daquilo que está sendo aprendido. Até mesmo o mais simplório dos jogos pode ser empregado para proporcionar informações factuais e praticar habilidades, conferindo destreza e competência (SILVEIRA, 1998, p.02).

Experiências agradáveis e prazerosas são geradas por meio da utilização de jogos e brincadeiras, mostrando que o lúdico desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento do aluno. Além disso, esse tipo de atividade oferece inúmeras informações sobre o jovem: a forma como se relaciona com os colegas, seu desempenho físico e intelectual e suas emoções. Nesta perspectiva, o ato de brincar é uma necessidade em todos os aspectos, sejam eles pedagógicos, psicológicos, físicos e imaginários, pois acabam despertando o lúdico e a criatividade do aluno, permitindo que ele vá além do mundo real. Para Fialho (2007),

> “A exploração do aspecto lúdico, pode se tornar uma técnica facilitadora na elaboração de conceitos, no reforço de conteúdos, na sociabilidade entre os alunos, na criatividade e no espírito de competição e cooperação, tornando esse processo transparente, ao ponto que o domínio sobre os objetivos propostos na obra seja assegurado”.(FIALHO, 2007, p. 16).

É importante enfatizar que, pensando em diferenciar as aulas de biologia com a utilização de jogos, o professor proporciona aos alunos um novo modo de se apropriar de conhecimentos científicos, por meio do uso da criatividade e desafios de construção de conceitos relacionados ao ensino de biologia. Inúmeras vezes o professor de biologia, em sua prática docente, se depara com conteúdos de grande quantidade de informações e, devido ao número reduzido de aulas dessa disciplina na matriz curricular, acaba se apoderando de uma metodologia puramente expositiva, na qual o aluno somente absorve informações, por meio da transmissão de conhecimentos prontos. Mediante isto, é necessário que o professor faça uso do jogo como recurso pedagógico que possibilite ao aluno a apropriação do conhecimento, mas fazer isso por meio da dialógica que permite a reflexão, a construção de conceitos, além de promover uma maior socialização e defrontamento com pontos de vistas divergentes daquele contexto.

O encaminhamento metodológico por meio da atividade lúdica propicia ao educando um ensino prazeroso dos conhecimentos científicos mais complexos. Assim, o ensino de Biologia justifica-se pela perspectiva de integração de uma proposta de ensino/aprendizagem com procedimentos pedagógicos diferenciados, com a possibilidade de atender às necessidades educacionais dos alunos com dificuldades da apropriação de conhecimentos científicos biológicos.

Objetivos

- Proporcionar aos alunos uma nova via de apropriação e construção do conhecimento, por meio da atividade lúdica (jogos).
- Nortear os professores da área de Biologia para o uso de ferramentas pedagógicas diferenciadas, que podem ser muito interessantes no processo de ensino e aprendizagem.

Metodologia

Diante dos diferentes recursos pedagógicos, foi utilizado o jogo como possibilidade de ensino e aprendizagem em uma atividade que contemplava o conteúdo de zoologia de vertebrados com alunos do segundo ano do ensino médio de um colégio estadual localizado em um município da região noroeste do estado do Paraná. Esta atividade foi desenvolvida por meio de uma proposta de intervenção pedagógica, com o apoio dos acadêmicos do curso de ciências biológicas da Universidade Estadual de Maringá (UEM) participantes do projeto PIBID/CAPES.

A ideia de utilizar um jogo como alternativa pedagógica nas aulas de biologia surgiu em um dos encontros do grupo de estudos realizado semanalmente pelo programa PIBID de biologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Neste encontro confeccionamos o jogo “Baralho Animal” , disponível no site do centro de estudos do genoma humano (http://genoma.ib.usp.br/educacao/materiais_didaticos_jogos.html). Foi proposto pelos professores a utilização deste jogo em uma sala de aula do segundo ano do ensino médio. Em seguida realizou-se uma reunião com o objetivo de planejar as etapas do projeto.

A atividade foi realizada durante o 1º semestre de 2011, atendendo 28 alunos da segunda série do ensino médio. Foram utilizadas duas aulas, sendo que no primeiro encontro os licenciandos fizeram uma pequena revisão por meio de problematizações como: “O que são seres vivos?”, “O que todos os seres vivos têm em comum?”, “Quais

são exemplos de seres vivos?", "O que caracteriza um animal?" e "Como podemos separar os animais em grupos diferentes?", sempre se utilizando de imagens na Tv pen-drive e conceitos escritos no texto, buscando assim resgatar os conhecimentos prévios dos estudantes. A compreensão dos conteúdos propostos pela problematização estimula o aluno levantar informações e explicações dos conteúdos. O objetivo foi relacionar o que se aprende do conteúdo (conhecimento cientifico biológico) com o cotidiano do aluno, ou seja, perceber as conexões entre estes conteúdos e os fatos próximos à sua vida. Na segunda aula aplicou- se o jogo "Baralho Animal" composto por 25 cartas, divididas em cinco conjuntos de cinco cartas, sendo cada conjunto representado por um classe de animais vertebrados:

Peixes
Anfíbios
Répteis
Aves
Mamíferos

Em cada conjunto de cartas, estas estão numeradas de 1 a 5, sendo que duas possuem imagens de um representante do grupo animal e as outras três contem características específicas dos respectivos grupos. Seguindo a regra do jogo, os alunos foram separados em grupos de 5 alunos. Um aluno, por grupo, ficou responsável por embaralhar as cartas e distribuir para cada jogador cindo cartas, que deveriam ficar em suas mãos de forma a ocultá-las dos adversários. Em cada rodada, cada jogador passava uma de suas cartas para o colega a sua esquerda, sendo que todos deveriam fazer o mesmo simultaneamente. A cada rodada, os licenciandos de biologia realizavam uma intervenção nos grupos, buscando tirar dúvidas sobre a dinâmica do jogo e sobre as características dos animais que lhe eram apresentadas, sempre fazendo a retomada do conteúdo visto na aula anterior. Vence o jogo aquele jogador que conseguir reunir, antes dos demais participantes cinco cartas relacionadas a um determinado grupo animal. Após terem jogado três vezes, foi distribuído aos alunos uma folha com uma tabela contendo, na primeira coluna, os principais sistemas presentes nos animais e na primeira linha, cada grupo (classe) animal, ressaltando que a tabela estava em branco. Portanto, os alunos ficaram responsáveis por preencherem esta tabela com as características de cada grupo (ex: o aluno escolhe o sistema respiratório na coluna e o classe dos mamíferos na linha superior, devendo escrever as características do sistema respiratório de mamíferos: respiração pulmonar, com músculo diafragma e hemácias anucleadas).

Ao final da aula o professor da turma realizou uma discussão dialógica por meio de interação, ou seja, coletas de informações dos conhecimentos científicos apropriados. Assim, com o auxilio dos alunos, preencheu uma tabela interativa feita na lousa semelhante a que os alunos possuíam. A cada característica presente na tabela o docente perguntava para a turma o que eles escreveram, e, se por acaso estes apresentassem uma resposta incoerente, o docente fazia uma intervenção buscando perguntar ao restante da sala se aquela resposta estava realmente correta ao mesmo tempo em que se fazia uma retomada do conteúdo já visto. Desta forma, as informações coletadas do conhecimento espontâneo somadas às científicas possibilitaram maior interação de auxilio com a mediação do professor a uma construção do conhecimento científico mais elaborado, ou melhor fundamentado.

Seguiram-se as recomendações para uma pesquisa com os seres humanos que, conforme as regras estabelecidas pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – COPEP, exigem a anuência dos entrevistados pela participação na pesquisa e a preservação de sua identidade na divulgação dos resultados, protocolo n° CAAE 0106-11.

Resultados

A utilização do jogo como recurso para uma proposta metodológica alternativa e diferenciada para o ensino de biologia, apresentou efeitos significativos por permitir auxílios de aprendizagem, instituir diálogos entre os licenciandos, professores e alunos participantes do processo educativo, bem como harmonizar a participação efetiva dos educandos em função de o assunto estar presente no contexto vivido por eles. Desta forma, a atividade lúdica foi revelada em uma ação pedagógica que representa um momento de conhecimento e discussão que contribui para ampliar a compreensão de mundo do aluno e promove maior sensibilidade e interesse à temática.

Observou-se um bom aproveitamento dos alunos em relação aos conteúdos científicos trabalhados, devido ao atendimento mais individualizado. A frequência dos estudantes foi assídua, bem como a participação no jogo, o qual provoca/estimula a busca de informação na resolução das atividades desenvolvidas durante o processo de ensino. Assim, os alunos demonstraram interesse em generalizar, analisar, comparar, explicar e relacionar conceitos científicos para o esclarecimento dos questionamentos abordados na fase da problematização do conteúdo de “vertebrados” (peixes, anfíbios, répteis, aves e mamíferos).

Figura 1. Jogo Baralho Animal

Figura 2. Cartas que compõe o jogo Baralho Animal

Figura 3. Alunos jogando e aprendendo com o jogo

Discussão

Mediante as avaliações feitas pelo professor e os bolsistas de ciências biológicas no decorrer do processo das atividades, notou-se que os alunos conseguiram de forma razoável se utilizar da ferramenta pedagógica oferecida a eles (o jogo). Isso é evidente nas falas de vários alunos, que diziam já terem se deparado com certas

características que foram utilizadas no jogo de cartas, mostrando assim a relação do jogo com o contúedo visto em sala de aula.

Entre os educandos surgiu no decorrer do processo de ensino inúmeros incentivos e desafios para a construção de conceitos que proporcionaram a relação nas dimensões dos conceitos cotidianos e científicos. Essas possibilidades surgiram em grande parte devido a utilização de um recurso pedagógico diferenciado, nesse caso o jogo. Assim é notavél que com a utilização de jogos, o professor proporciona aos alunos um novo modo de se apropriar de conhecimentos científicos, ao mesmo tempo em que posssibilita ao docente novos métodos de avaliação de seu aluno, buscando sempre a melhoria em sua qualidade de ensinar e do estudante construir seu conhecimento.

Conclusão

O lúdico por meio do jogo direciona e encaminha ao aluno à curiosidade e fornece bases para dimensionar e desvelar o conhecimento científico de forma contextualizada buscando compreender a inserção do conhecimento disciplinar na realidade plena de vivencia.

Esta proposta de ensino contribui na promoção da sensibilidade e interesse ao assunto e provoca a formação de alunos participantes e colaborativos com a construção do conhecimento. Favorece também a produção, exploração, criatividade e construção de sentidos e atende aos requisitos apontados para uma renovação do ensino de biologia.

Sugere-se que os professores revejam sua proposta pedagógica e repensem a utilização do jogo como recurso pedagógico, não como uma atividade neutra, mas como uma atividade que possibilite ao educando a apropriação do conhecimento ao qual objetivou o encaminhamento pedagógico relacionado ao conteúdo estabelecido. Assim, é preciso que as escolas estabeleçam um trabalho coletivo e permanente com materiais estratégicos de ensino que possibilitem realmente auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Referências

FIALHO, N. N. **Jogos no Ensino de Química e Biologia**. Curitiba: IBPEX, 2007.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1980.

SANTOS, J. N. **Ensinar Ciências**: Reflexões sobre a prática pedagógica no contexto educacional. Blumenau: Nova Letra, 2011.

SILVEIRA, R. S; BARONE, D. A. C. **Jogos Educativos computadorizados utilizando a abordagem de algoritmos genéticos.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Informática. Curso de Pós-Graduação em Ciências da Computação. 1998.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luiz S. M. Barreto, Solange Castro Afeche. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O LUGAR DA EDUCAÇÃO NA HISTÓRIA DO BRASIL: DA DITADURA A DEMOCRACIA

Antonio Pinheiro de Azevedo (Mestrado em Educação – Unoeste / Presidente Prudente). pr.azevedoiba@hotmail.com e Dra Caroline Kraus Luvizotto (Orientadora. Mestrado em Educação – Unoeste / Presidente Prudente. carol.luvizotto@unoeste.br

Resumo
O artigo visa apresentar os avanços ocorridos no sistema educacional brasileiro no período compreendido entre a ditadura e os dias atuais. Tendo como base as políticas públicas que foram adotadas pelos governantes que dirigiram o Brasil neste período, vê-se que estas contribuíram para: a) O crescimento do número de matrículas, em todos os níveis (primeiro e segundo grau e nível superior), principalmente nas camadas mais pobres; b) A implantação de indicadores que pudessem medir a qualidade de ensino; c) A diminuição da evasão escolar e das repetências; d) A criação de cursos técnicos e preparatórios necessários para o mundo globalizado; e) Além de contribuir para a expansão dos cursos de nível superior, permitindo assim o desenvolvimento de uma classe científica.
Palavras-Chave: Políticas Educacionais, Ditadura e Democracia.

Definir a atual conjuntura do ensino no Brasil tomando por base apenas as circunstâncias sociais, políticas, culturais e religiosas atuais, seria incoerência e porque não dizer, estar desprovido de ingredientes suficientes para a obtenção de uma resposta correta, pois a mesma é o resultado de um processo político que transcende aos nossos dias. Além destas, sofreu interferência de Órgãos Externos; passou por adaptações culturais políticas e sociais; e por um processo de globalização que atingiu o mundo. Torna-se necessário realizar um retrospecto na história do Brasil, principalmente no período compreendido, durante a Ditadura, até os dias atuais, para compreender que o referido “Sistema Educacional”, foi bombardeado por uma série de fatores paralelos que influenciaram desde a sua formação até os dias de hoje. Observando a história, vê-se que em cada época e em cada sistema de governo ao longo da mesma, houve “avanços e retrocessos” que marcaram seu tempo e que influenciam diretamente no contexto atual.

Analisar-se-á estes avanços da educação e seu papel na construção da história do Brasil com foco nestes dois períodos: Ditadura e Democracia, para apontar as principais inserções de cunho político-social-educacional, que foram determinantes na construção de um sistema educacional predominante.

Avanços durante a Ditadura

Faz-se necessário, porém, citar de forma rápida como se iniciou o Sistema Educacional no Brasil. Na Era Colonial, marcado pela decadência do regime feudal e

início do capitalismo, a educação que era até então privilégio de poucos (exclusivista), começa a dar lugar a uma nova instituição, com um alcance um pouco mais abrangente. Esta instituição escolar pública, marcada por uma educação basicamente episcopal, adotara um "estilo de educação" cheio de interesses religiosos e a massificação do povo através de dogmas durante sua implantação. Segundo Bagão: *"O predomínio da educação jesuíta no Brasil foi quase absoluto até o ano de 1759, quando o Marquês de Pombal expulsou todos os padres da Companhia de Jesus de Portugal e de suas colônias*[10]*.*

Com a queda do sistema de ensino dos Jesuítas, a perda foi muito grande, pois a forma de ensino agora adotada fez com que o nível de aprendizagem oferecido fosse menor e o comprometimento, se perdeu e muito. Somente após a chegada da corte portuguesa, a política educacional passou por grandes transformações.

Quando se fala sobre Ditadura, Era Vargas, logo se lembra de alguns fatos terríveis e que são únicos na história da "Educação" ao longo dos anos. Durante os anos de 1964 a 1985, com as políticas adotadas, percebe-se que parte da classe dominante, sofreu um duro golpe em sua situação financeira, o que lhes levou a uma "queda" no padrão de vida (mobilidade social negativa), tornando-se o "novo proletariado" do país. Por outro lado, muitos cidadãos da classe "baixa" tiveram um leve crescimento, que fez com que se igualassem a esta classe em declínio, formando uma nova classe social.

Este período foi marcado por um forte "cunho nacionalista", que pregava reformas em todos os setores. Porém, deter-se-á em apenas um destes setores: a política educacional. Na história, vê-se que no período da Ditadura, adotou-se primeiramente, um discurso que expressava mudanças radicais na área educacional, cita-se, principalmente: a erradicação do analfabetismo e o acesso de todos à escola. Aparentemente podia ser vista como uma atitude magnífica aos olhos dos menos favorecidos e daqueles que possuíam uma ideologia educacional que apoiavam que o "ensino deveria ser para todos". Porém, por trás desta atitude, viu-se à implantação de uma filosofia de controle das políticas e práticas educacionais, principalmente dentro das universidades.

Visando o controle das camadas "pensantes" que poderiam gerar resistência, o governo militar adota uma postura de perseguição, tortura e morte dos opositores da ideologia implantada. Neste período, o governo age coercivamente e com a adoção de

[10] BAGAO, G. História do ensino básico em Portugal. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/52895/1/EDUCAÇÃO-NO-BRASIL/pagina1.html>. Acesso em 05 de março de 2011.

sanções, para que quaisquer focos de questionamentos ou que viessem atuar de forma a desestruturar a nova filosofia educacional fosse rechaçada.[11]

Esta atuação do governo, nos dizeres de Marilena Chauí, foi *"um instrumento de dominação de classe e, como tal, sua origem é a existência da divisão da sociedade em classes contraditórias e em luta.*[12]

Observando apenas sobre esta ótica, certamente ter-se-ía uma visão desfocada sobre as políticas educacionais no período da Ditadura, onde se interpretaria que este período, foi totalmente negativo, um período de "trevas na educação", o que não é totalmente verdade. Muitos avanços ocorreram neste período. Pode-se referenciar que com a "abertura" para o ensino ou com a acessibilidade ao mesmo, houve a necessidade da criação de um sistema mais organizado e com ele a implantação de leis que regulamentassem a educação.[13]

Segundo Lourenço: *"Podemos citar o crescimento numérico do número de professores (principalmente o das mulheres com o aparecimento do curso normal)"*[14]*.* Mesmo em meio à baixa remuneração salarial, os educadores, se uniram e tornaram-se uma classe forte e organizada, criando a Primeira Confederação dos Professores Primários do Brasil, em 1962, transformada em 1971, na Confederação dos Professores do Brasil.

Avanços após a Abertura Política

Com o início da democracia, período em que se tem a abertura política no Brasil, acontessem grandes mudanças nas práticas educacionais no país. Uma nova filosofia de ensino é implantada, agora direcionada pelo sistema neoliberal, que cresce de forma assustadora em detrimento do decréscimo do capitalismo, e isto ocorre não só em nosso país, como também no mundo. Esta crise financeira mundial trouxe a necessidade de mudanças urgentes em todas as áreas. É neste contexto, que o sistema Neoliberal emprega uma filosofia de formação do individuo, para que este pudesse subsistir a crise.

Para tanto inicia um período de privatização do setor público. Como interessa a educação apenas, vê-se uma política educacional que estava voltada para a garantia da

---

[11] FERREIRA Jr., A.; BITTAR, M. - *Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)*. São Paulo: Edições Pulsar & Terras do Sonhar, 2006.
[12] CHAUÍ, Marilena de Souza - *O que é ideologia*. 38.ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 102.
[13] Entre elas foram editadas: a Lei nº 5.540/68 que se refere à Reforma do Ensino Superior; Lei nº 5.692/71 que diz respeito à Reforma do Ensino de 1º e 2º graus; Lei 5.692, de 1971, que aumentou os anos de escolarização obrigatória para 8 anos, abrangendo a faixa etária de 7 a 14 anos; Lei nº 5.692/71, que devido à necessidade de formação de técnicos de nível médio, atribui ao ensino de 2º grau um caráter de profissionalização, com vistas a atender as necessidades da evolução no sistema produtivo, e mais, isto trouxe avanços notórios.
[14] LOURENÇO FILHO, M.B. - *A remuneração dos professores primários.* Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 398-416, jun. 1945.

educação básica, sendo que, o ensino médio e o superior estariam passíveis de privatização.

O que se vê é que, com este pequeno investimento por parte dos governos no ensino superior, com o tempo, a grande maioria dos estudantes, começam a ir à busca o ensino privado, muitas vezes com o apoio do próprio governo que adotou uma postura de financiamento, bolsa de estudo, entre outros. Isto constata-se no gráfico abaixo:

TABELA 3

Evolução das matrículas em estabelecimentos públicos e privados no ensino superior brasileiro, por períodos de crescimento (1933-2008)

Ano	Público		Privado		Total
	Número	%	Número	%	Número
1933	18.986	56,3	14.737	43,7	33.723
1965	182.696	56,2	142.386	43,8	352.096
1970	210.613	49,5	214.865	50,5	425.478
1980	492.232	35,7	885.054	64,3	1.377.286
1990	578.625	37,6	961.455	62,4	1.540.080
1995	700.540	39,8	1.059.163	60,2	1.759.703
2002	1.014.540	29,5	2.422.194	70,5	3.436.734
2008	1.273.965	25,1	3.806.091	74,9	5.080.056

Fonte: Censo e Sinopses Estatísticas MEC/INEP.

No governo Tancredo Neves e José Sarney, com início em 1985, vê-se um grande avanço na área da educação, a Criação da Lei de Diretrizes e Bases. Esta veio trazer a definição e regularização da educação com base na Constituição Federal de 1988. Fatos estes concluídos durante a gestão de Fernando Collor e Itamar Franco, que foram os responsáveis pela implantação de uma política neoliberal.

O mundo globalizado e os países influentes e investidores, exigem cada vez mais dos países subdesenvolvidos, ou conforme classificações, considerados de baixo IDH, a tomada de algumas posições no sistema educacional, como: o fim do analfabetismo, a inclusão e a permanência dos alunos na escola. Um tanto quanto fracassado, o sistema educacional da época, passa a sofrer interferência direta de vários órgãos internacionais como o: Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF e da Comissão Econômica Para a América Latina e o Caribe - CEPAL[15].

Com a proposta de priorizar a educação, tendo como alegação a importância de permitir ao povo “ascensão social”, estes órgãos passam a interferir diretamente no

[15] KORITIAKE, Luiz Antonio – *Atuação dos Organismos Internacionais na Educação* -Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - UNISO – Universidade de Sorocaba. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/64.pdf>. Acesso em 10 de Março de 2011.

sistema educacional exigindo: a implantação de novas legislações; a implantação de modelos educacionais tidos por eles como essenciais; a exigência da inserção de todas as crianças na escola (educação básica a todas as crianças); inclusão de jovens e adultos na escola visando à erradicação do analfabetismo, inclusive das pessoas que não tiveram chance de estudar anteriormente; criação de políticas sociais interligadas com as educacionais que iriam trabalhar o não crescimento populacional; investimento em capacitação dos professores; aquisição de materiais didáticos e pedagógicos; aumento do tempo de permanência do aluno na escola, entre outras exigências.

De acordo com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, organizada pela UNICEF e a UNESCO, com o apoio do Banco Mundial, fica decidido que:

> 1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (UNICEF/UNESCO, 1990. art. 1, itens 1)[16]

Com isto, procuram associar três setores neste projeto: o político - com suas responsabilidades de cumprimentos de metas; o social – assegurando o envolvimento de pais e sociedade, através da APM e Conselho de Escola; e os órgãos internacionais acima citados, que participariam com investimentos e com a renegociação das dívidas externas[17].

Em documento emitido pela CEPAL cita:

> [...] é fundamental conceber e por em prática uma estratégia para dar impulso à transformação da educação e da capacitação e para aumentar o potencial científico-tecnológico da região, com vistas à formação de uma cidadania moderna, vinculada tanto à democracia e à eqüidade quanto à competitividade internacional dos países, que possibilite o crescimento sustentado, apoiado na incorporação e na disseminação do progresso técnico. (CEPAL, 1992. In Bielschowsky, 2000, p. 914)

---

[16] UNESCO - *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem – Jomtien, 1990*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acessa em 05 de Março de 2011.

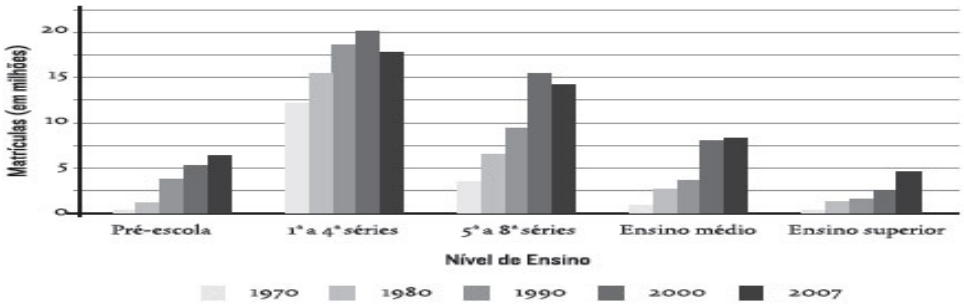
[17] TORRES. Rosa. M. - *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial.* In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (orgs.) *O Banco mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996

Em suma, estavam propondo ações práticas para que a educação, diante de um mundo em processo de globalização e com práticas mercantilistas, se tornasse um instrumento capacitador do ser humano, buscando inseri-lo no mercado de trabalho competitivo, não somente a nível local, como também a nível global. Com isto, atrelaram toda a Legislação Brasileira, bem como a de outros países emergentes e até mesmo de países com baixo IDH, ao sistema ideológico neoliberal, que vem acompanhado de interesses capitalistas, principalmente os das potências internacionais que detém o poder.

Isto impulsiona os presidentes a uma tomada de posicionamento. É quando surge Fernando Henrique Cardoso, que detentor da visão Neoliberal, dá seqüência aos programas implantados e através de sua política educacional traz grandes contribuições para o sistema educacional. Dentre estes avanços destaca-se: Implantação de um programa denominado "Bolsa Escola"[18]; Em 1996 a Implantação do FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental), onde os governos estaduais e municipais teriam que investir dos 25% previstos para a educação. Vê-se com estas ações a inclusão e permanência de muitos alunos na escola. Observe gráfico abaixo:[19]

GRÁFICO I

Evolução do número de matrículas, por nível de ensino — Brasil (1970-2007)



Fonte: "Saindo da Inércia?". Boletim da Educação no Brasil. preal/Fundação Lemann, 2009.

Ainda em 1996 através da Lei 9424/96, cria o FVM (Fundo de Valorização do Magistério) e a mais recente LDB, que nos dizeres de Augusta Isabel Junqueira Fagundes:

> Através dela foram introduzidos a autonomia e flexibilização dos sistemas de ensino, a introdução dos sistemas de avaliação, a municipalização do ensino, além de abrir espaço para a educação à distância e, principalmente a educação especial. Mais ainda, a LDB figurou como um importante instrumento de concretização dos direitos

[18] A Bolsa Escola visava auxiliar financeiramente crianças matriculadas na escola e que tivessem um mínimo de 75% de freqüência escolar, o que trouxe um aumento no número de matrículas e baixa evasão.

[19] DURHAM, Eunice Ribeiro. *A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada.* Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002010000300009&script=sci_arttext. Acesso em 24/04/2011.

> educacionais. Junto com as demais leis protetoras dos direitos sociais, contemplou-se no âmbito educacional uma preocupação de formar um indivíduo mais crítico, participativo, questionador e cidadão.[20]

Implantou o sistema de avaliação da qualidade do ensino, o que apontou índices em várias áreas no ensino do país de analfabetismo, grande quantidade de evasão, repetência e qualidade do ensino baixa. Iniciou um processo de desburocratização financeiro-escolar criando o FUNDEB, com o objetivo de permitir uma maior autonomia na administração dos recursos direto na escola. Em 2000 cria o Plano Nacional de Educação com o objetivo de definir o acesso a escola, a formação e capacitação dos professores, o currículo e o sistema nacional de avaliação das escolas. Estes e outros projetos foram implantados, reorganizados e ampliados por FHC. Nos dizeres de Eunice Ribeiro Durham, professora titular do Departamento de Antropologia da FFLC-USP:

> É de fato surpreendente a quantidade de programas mantidos, transformados, ampliados ou criados por cada governo. Embora eles tenham provavelmente influído para o aumento das taxas de matrículas, é notável que nenhum deles pareça ter conseguido melhorar a qualidade do ensino.[21]

Por fim, não se pode deixar de citar as ações implantadas no governo Lula que ajudaram na construção da Educação em nosso país. Dentre alguns avanços na educação, podemos ver que Lula passa a investir 5,3% do PIB, montante semelhante ao de países desenvolvidos, mas, percebe-se que o Brasil continua em 88º lugar no ranking de desenvolvimento educacional[22]. Mas se comparar-se ao investido no governo Collor, o aumento é considerável (Collor investia aproximadamente 3,6% do PIB).

Não se pode esquecer-se do incentivo dado também ao ensino superior através do Programa Universidade para Todos (ProUni), projeto que se tornou útil para dois setores: as instituições privadas e para os alunos que porventura não possuíam acessibilidade às mesmas, devido a questões financeiras.

Considerações Finais

Analisando a história e baseado nos fatos pesquisados e apresentados anteriormente, podemos ter uma “perspectiva” que a educação em nosso país, foi sendo construída ao longo do tempo, mas alcançou grande êxito principalmente no período da

---

[20] FAGUNDES, Augusta Isabel Junqueira. *LDB – Dez anos em ação*. Disponível em: *www.ipae.com.br/ldb/augustafagundes.doc. Acesso em 29/04/2011.*

[21] DURHAM, Eunice Ribeiro. *A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada.* Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002010000300009&script=sci_arttext. Acesso em 24/04/2011, às 13:05.

[22] CANAL 28 – O CANAL DA EDUCAÇÃO - *“Brasil investe 71% menos no Fundamental que país rico”*. Disponível em: http://canaldirec28.blogspot.com/2011/03/brasil-investe-71-menos-no-fundamental.html. Acesso em 11/04/2011 às 16:15.

Ditadura e na Democracia. As ações dos governantes e suas políticas educacionais que buscaram trazer a acessibilidade e permanência na escola, uma melhor capacitação profissional, material didático suficiente e adequado a realidade local; desburocratização financeira, menor quantidade de alunos por sala de aula e envolvimento dos pais ou responsáveis, contribuíram para esta construção educacional[23].

Cada governo teve papel importante na construção do sistema educacional brasileiro. É bem verdade que o ritmo de desenvolvimento, em cada momento da história, tem sido diferente. Muitas vezes o processo tem sido lento, muitas vezes falho e desorganizado, muitas vezes tendencioso e cheio de interesses; muitas vezes ineficaz, mas aos poucos tem sido construído e com o tempo, certamente estará pronto para suprir as necessidades de nossa sociedade.

Em face de outros países, principalmente aos do continente europeu, que possui centenas de anos de existência e maturidade à nossa frente, o Brasil é como uma criança que está engatinhando rumo à construção de um sistema de ensino eficiente, o que com certeza, um dia, alcançará.

Reafirma-se que foram grandes avanços, porém, a atual conjuntura educacional ainda aponta para a necessidade de grandes mudanças, pois se por um lado conseguimos êxito (quantidade), com a inclusão e permanência dos alunos na escola, com a abertura de novos cursos, com a implantação de índices que visam melhorar a qualidade de ensino, entre outros; por outro lado necessitamos agora de avanços (buscar a qualidade), onde professores mais qualificados poderão conceder aos alunos um ensino melhor, onde haverá a implantação de uma política mais consistente e duradoura. Para isto são necessárias várias ingerências: políticas educacionais que possam vir de encontro das necessidades, mão-de-obra qualificada, políticas sociais que visem a reestruturação da família e a retomada de princípios fundamentais para que a educação inicie-se no lar e não seja obrigatoriedade apenas do professor; e a valorização do ensino, o que se tem perdido ao longo dos anos.

Referências

BAGAO, G. - ***História do ensino básico em Portugal*.** Disponível em: http://www.webartigos.com/articles/52895/1/EDUCAÇÃO-NO-BRASIL/pagina1.html: 12 de março de 2011.

[23] CASASSUS, Juan – *A escola da Desigualdade.* Destaque Editorial - Brasília: Plano, 2002. 201p.

CANAL 28 – O CANAL DA EDUCAÇÃO - ***"Brasil investe 71% menos no Fundamental que país rico"***. Disponível em: http://canaldirec28.blogspot.com/2011/03/brasil-investe-71-menos-no-fundamental.html. Acesso em 11/04/2011 às 16:15

CASASSUS, Juan **– *A escola da Desigualdade.*** Destaque Editorial - Brasília: Plano, 2002. 201p.

CEPAL. ***Transformação Produtiva com Eqüidade.*** Santiago do Chile, CEPAL, 1990.

CHAUÍ, Marilena de Souza. ***O que é ideologia*.** 38.ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 102.

DURHAM, Eunice Ribeiro. ***A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada.*** Acesso em 24/04/2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002010000300009&script=sci_arttext.

ESTADO MILITAR E AS REFORMAS EDUCACIONAIS - Vol. 1 nº 1 jan./jun. 2006 p. 227-231 - UNIOESTE – Campus de Cascavel - ISSN 1809-5208. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/revista/EDUCEREetEDUCARE_parte_3.pdf>. Acesso em 01 de Março de 2011.

FAGUNDES, Augusta Isabel Junqueira. *LDB* – ***Dez anos em ação*.** Disponível em: *www.ipae.com.br/**ldb**/augustafagundes.doc. Acesso em 29/04/2011.*

FERREIRA Jr., A.; BITTAR, M. - ***Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar*** *(1964-1985)*. São Paulo: Edições Pulsar & Terras do Sonhar, 2006.

KORITIAKE, Luiz Antonio – ***Atuação dos Organismos Internacionais na Educação -*** Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - UNISO – Universidade de Sorocaba http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/64.pdf Acesso em 10 de Março de 2011.

LOURENÇO FILHO, M.B. - ***A remuneração dos professores primários*.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 398-416, jun. 1945.

NUNES, I.B. - ***Inovações na Educação*.** Disponível em: Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/52895/1/educação-no-brasil/pagina1.html>. Acesso em: 20 de Fevereiro de 2011

TORRES. Rosa. M. - ***Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial.*** In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (orgs.) *O Banco mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

UNESCO - ***Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*** *– Jomtien, 1990*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> em 05/03/2011.

O NARRADOR DE WALTER BENJAMIN E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: (duas) CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ATUAL

Cláudio Roberto Brocanelli [1], Lizbeth Oliveira de Andrade [2]

[1] Docente da Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP - Marília) junto ao Departamento de Administração e Supervisão Escolar, atuando no Curso de Pedagogia. [2] Discente do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP - Marília). E-mail: brocanelli@marilia.unesp.br

Resumo
Este artigo oferece a reflexão acerca da educação, pensando sua atualidade e a necessidade de tornar marcantes as experiências das crianças com a contação de histórias, a qual pode ser uma ferramenta para tanto. Com a obra de Benjamin, *O Narrador*, destaca-se um elemento não mais comum entre as pessoas, as quais, em épocas passadas, podiam trocar experiências por meio do conto ou da narração de sua própria vida. Não há mais tempo para isso, não há mais capacidade para isso; a sociedade atual está orientada pela informação rápida e pela aceleração da vida, não permitindo um tempo ocioso para este tipo de experiência como um momento de ensino que ilustra e marca a vida inteira. Com estas preocupações, acrescentamos a discussão de autores que tratam da literatura ou dos contos na educação brasileira, sua influência e possibilidades de novas experiências com as crianças.
Palavras-chave: Educação; Narração; Infância; Experiência.

Este texto traz uma reflexão sobre a necessidade de se resgatar, na educação, elementos que podem contribuir na formação das pessoas, especialmente as crianças, no sentido de oferecer momentos em que as histórias ou estórias narradas alimentam o seu pensamento e imaginação de forma independente das explicações às quais os planos de aula estão baseados e fundamentados. Então, primordialmente, nossa preocupação centra-se em questões da educação atual: uma educação que se fundamenta na reprodução (reprodutibilidade técnica, como diz Benjamin) das ideias e dos próprios textos, impedindo o avanço do pensar das crianças por meio de sua capacidade de criação e recriação. Assim, como principal referencial, adotamos o pensamento e escritos de Walter Benjamin, o qual destaca em sua obra *O Narrador* o valor da transmissão de conhecimentos e experiências por meio da narração; esta capacidade de contar as experiências de si mesmo ou de seu povo, tão apreciada pelos mais antigos, foi substituída pela informação e pela reprodutibilidade em série. As pessoas, especialmente a partir do século XX, tornaram-se incapazes de continuar esta tarefa, pois foram dominadas pela sociedade da informação, pela propaganda, pelos programas de rádio, TV, cinema, revistas e jornais, os quais oferecem prontamente respostas desejadas, expropriando-as daquela capacidade.

Além das contribuições de Benjamin, oferecemos reflexões sobre a 'contação de histórias' que é um meio possível para este resgate; por meio do conto, as crianças reconstroem as histórias e a sua própria história de modo que esta atividade se torna, aos poucos, motivação para o pensamento e a reflexão sobre si mesmo neste mundo já dilacerado; este obriga, cada vez mais, o esquecimento de si e das relações humanas, orientando os homens pelas decisões alheias. Como referência para pensarmos o valor dos contos na escola, trazemos algumas reflexões e relatos de Elias José, um professor e escritor mineiro, que se dedicou a pensar também sobre esta perda da capacidade de narrar e sobre novas possibilidades do conto na educação, instigando e motivando a imaginação e a criatividade das crianças e a sensibilidade diante da sociedade da informação.

A reflexão de Benjamin em *O Narrador* pode nos ajudar a pensarmos sobre um problema da linguagem e da narração, a linguagem humana das experiências vividas pelo homem moderno, expropriado da capacidade de narrar: "São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente." (BENJAMIN, 1994, p. 197); inseguras quanto à faculdade de intercambiar experiências, o homem contemporâneo não tem feito experiências como antes.

Hoje é raro encontrar alguém que tenha a capacidade de historiar um evento (Cf. BENJAMIN, 1994, p. 197). É comum a hesitação e o embaraço, apresentando-se como que homens expropriados da capacidade de trocar, por palavras ou por sua linguagem, as experiências vividas. Isso se dá porque a transmissão da experiência perdeu seu valor e sentido na atualidade; a imagem do mundo exterior, os eventos, e a imagem do mundo interior, o universo ético, sofreram transformações: instalou-se esta incapacidade de comunicar experiências.

A atividade narrativa é uma arte que se destacou em todos os tempos como um ensino e um modo de contar estórias. O pensamento popular diz que aquele que há tempos atrás tinha mais experiências fora do lugar onde vivia ou que mais viajava, estava mais preparado e com maiores possibilidades de contar suas experiências. Porém, da mesma forma, talvez com mais prazer, escutamos o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair de seu país, sendo profundo conhecedor de histórias e tradições de seu povo (Cf. BENJAMIN, 1994, p. 198).

Dessa forma, as narrativas fornecem estas experiências que torna o homem conhecedor de si mesmo e do mundo, sem que para isso precise sair do local em que se encontra. Assim como afirma Benjamin, José fala sobre os contos que os colonos que

trabalhavam na fazenda de café de seu pai lhe contavam, e como estes lhe despertavam a imaginação.

> Poucas vezes cacei ou pesquei de verdade, mas participei das pescarias e caçadas mais emocionantes e bem realizadas, através da voz deles. De vez em quando ainda tremo ou me arrepio de medo de lembrar das histórias de assombração e lobisomens, mulas-sem-cabeça pondo fogo pelas ventas. (JOSÉ, 2007, p.52)

Nesse sentido, retomando Benjamin, o conto é cercado por uma finalidade, um aspecto prático; o conto e o narrador têm o objetivo de ensinar algo àquele que o escuta, tornando-se um conselheiro de seu ouvinte; aquele é o homem que sabe dar conselhos (Cf. BENJAMIN, 1994, p. 200). No entanto, hoje, o conselheiro perdeu também o seu valor e tornou-se antiquado. Isso porque perdeu sua habilidade de transmitir, oralmente ou por escrito, algumas experiências, as quais já não são comunicáveis: não temos mais conselhos a dar. Antes o conselho era dado a partir da narrativa de uma estória ou história, enquanto hoje é uma resposta pronta a perguntas práticas, distante da sabedoria. Somente o conselho que tem por base a substância viva da existência, que permite sentir a existência, é sabedoria. Porém, a arte de narrar, que é esta sabedoria, alcançou o seu fim.

> Trata-se de processo que vem de longe. E nada mais tolo do que contemplá-lo como “fenômeno de decadência” ou, pior ainda, fenômeno de “decadência moderna”. Trata-se, na realidade, de uma decorrência de impulsos históricos seculares, que pouco a pouco expulsam a narrativa do campo do discurso presente, ornando-a, ao mesmo tempo, com uma nova beleza no discurso de tal processo de distanciamento. (BENJAMIN, 1975, p. 65).

A história dessa decadência tem seu marco inicial na elaboração do romance e na invenção da imprensa. O enfraquecimento da experiência se deu por conta da total dependência do romance ao livro. O romance passou a ser um objeto utilizado para a formação do indivíduo, e não mais a possibilidade de experienciar o relato de uma estória ou de uma história vivida; e isso se confirma na grande diferença entre o narrador e o romancista: o narrador retira de suas experiências e do que já ouviu dos outros, e de testemunhos, o que ele conta, incorporando aquilo que narra à experiência de seus ouvintes, enquanto que o romancista, indivíduo isolado, segrega-se. Além disso, outro problema que levou a arte de narrar a submeter-se a uma crise, juntamente com a crise do romance, foi a difusão da informação existente na modernidade (Cf. BENJAMIN, 1994, p. 202). Dessa forma, a informação tomou o lugar da narração.

> Cada manhã traz-nos informações a respeito das novidades do universo. Somos carentes, porém, de estórias curiosas. E isto porque nenhum acontecimento nos é revelado sem que seja permeado de explicações. Em outras palavras: quase nada mais do que acontece é abrangido pela narrativa, e quase tudo pela informação. Pois a metade da habilidade de narrar reside na capacidade de relatar a estória sem ilustrá-la com explicações. (BENJAMIN, 1975, p. 67).

A narrativa ilustra o "extraordinário" e o "maravilhoso", encarnando o acontecido na vida do narrador para proporcionar àqueles que escutam o acontecimento como experiência, não impondo o relacionamento psicológico dos fios da ação entre o leitor e a história. Dessa forma, o leitor é livre para interpretar a história como quiser, a partir de suas próprias experiências, conservando, essa mesma história, um sentido único a todos, sem necessidade de explicações. De outro lado, na informação, o homem recebe de brinde o que poderia ser extraordinário, apegando-se à situação transmitida (informada) e entendendo-a a partir das palavras e do pensamento daquele que a transmitiu, tendo a explicação todos os detalhes.

A diferença principal entre a narrativa e a informação está em que a primeira tem um caráter artesanal de comunicação, revelando sempre a marca do narrador; a última é técnica e mecânica, a qual já transmite um conteúdo pronto ao espectador (Cf. BENJAMIN, 1994, p. 205). A narrativa é, muitas vezes, construída a partir de experiências próprias do narrador ou, ainda, sendo uma estória inventada ou recriada, possibilita ao narrador uma apresentação de circunstâncias que introduzem o leitor à estória; essa capacidade de articular o fato em um contexto regado de circunstâncias e detalhes que somente o narrador é capaz de retratar (produzir), permite não só a compreensão da história, mas também a total atenção do ouvinte de modo que este também se sinta, nesse momento, dentro da história ou estória narrada.

Para ilustrar esta reflexão de Benjamim, podemos citar mais um relato de Elias José sobre suas experiências e vivências com os contos e as histórias em sua infância. Ele diz que sua mãe era leitora, "[...] lia tudo, de romances cor de rosa a notícias de guerra. Tinha álbuns de recortes de jornais e revistas [...]. Antes de começarmos a ler, a minha mãe lia em voz alta ou resumia e contava as histórias dos livros que lia."(JOSÉ, 2007, p.51).

Desse modo, podemos considerar a mãe de José como sua parceira mais experiente e mediadora em sua formação de leitor; mas, o mais fascinante em seu relato é quando diz que ele e os irmãos mais velhos ganhavam livros de presente da mãe e liam para poder contar as histórias para a mãe e para os mais novos. "Tínhamos que ler e

recontar as histórias para ela e para os irmãos menores. Depois de recontar, vinha o inteligente e lúdico acrescentar coisas, transformar partes, mudar o final ou inventar o que poderia acontecer nos outros dias depois do desfecho."(JOSÉ, 2007, p.51).

É justamente essa abertura para as vivências e experiências, tanto do contador como dos ouvintes, que enriquece o conto; porém, como afirma Benjamim, as novas tecnologias e as novas formas de vida acelerada estão inibindo, limitando ou até mesmo eliminando esta possibilidade:

> Com isso, desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade dos ouvintes. Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está narrado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios em torno das mais antigas formas de trabalho manual. (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Desse modo, o homem de nossos dias é diferente do homem da época da cultura artesanal – de grandes e pequenos artesões – em que o tempo não importava tanto; as obras de arte duravam longos tempos até o seu término, assim como a narração também exige o mesmo processo, sendo ela, de certo modo, uma forma artesanal de comunicação. O homem de nossos dias tem o tempo abreviado onde tudo deve ser rápido, com o tempo contado, devendo ainda produzir o máximo em menos tempo. Nesse contexto, como vemos, até mesmo a narrativa foi abreviada; não se encontra tempo para contar e para ensinar por meio de uma narração, pelos dois motivos expostos: incapacidade e falta de tempo. A reprodutibilidade técnica introduziu a massa no contato com as obras de arte, ainda que permaneçam desprovidas da capacidade de experiências com tais obras, e a literatura, mesmo em larga escala de reprodução, não recebe atenção das pessoas.

Como afirma José, preocupado com a formação das crianças:

> Feliz da criança que teve pais, avós ou babás que enriqueceram o seu imaginário com muitas histórias, varando, virando e transformando o mundo pelo poder mágico da ficção. [...] Triste da criança de hoje, que precisa se conectar com as histórias cantadas ou contadas pela televisão. Histórias mais cínicas e perversas do que lírico-poéticas, interessadas mais em vender produtos do que em oferecer prazer e magia. (JOSÉ, 2007, p. 49)

Assim, com estes autores, é fácil perceber que hoje, em grande escala, temos estórias prontas que 'enformam' as pessoas desde muito cedo. Nas obras modernas o leitor se prende à leitura para tirar delas uma resposta, já esperada, pois as formas nelas contidas já indicam e descrevem que há um fim. As legendas explicativas se tornaram obrigatórias para a maior compreensão (fácil) do leitor, de modo que a aura épica da narrativa foi expulsa desse cenário.

> É evidente que esses textos têm um caráter completamente distinto dos títulos de um quadro. As instruções que o observador recebe dos jornais ilustrados através das legendas se tornarão, em seguida, ainda mais precisas e imperiosas no cinema, em que a compreensão de cada imagem é condicionada pela sequência de todas as imagens anteriores. (BENJAMIN, 1994, p. 175)

Assim, envolvidos com estas formas de vida e de uma educação determinada e administradora, pode o homem moderno, sendo expropriado de valores, dos conceitos e da própria experiência, voltar-se a um pensamento crítico e reflexivo, independente das legendas explicativas? Como seria possível? É possível propormos um sujeito que volte a narrar os fatos, as estórias, a sua história, que possa ainda ensinar, inserir o outro numa experiência? Ou não temos mais esse sujeito com tal autoridade para narrar e ensinar a partir da narrativa? Pois, se o crescimento da reprodução em massa corresponde ao crescimento da reprodução da própria massa, qual poderia ser a saída?

Como uma possibilidade, sugerimos o reaparecimento ou o resgate de um narrador para dar conselhos nos dias atuais, não para alguns casos, mas para muitos, como o sábio. "Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la *inteira.* [...] O narrador é a figura na qual o justo se encontra consigo mesmo." (BENJAMIN, 1994, p. 221). O narrador pode ser hoje aquele que indica a necessidade da percepção e da sensibilidade do outro, sendo este outro uma pessoa ou os momentos e fatos que transmitem o belo, a afetação, o pensamento, etc. Na Educação, o narrador na pessoa do professor poderia ser o conselheiro que ensina seus ouvintes a fim de serem orientados para a vida a partir de narrativas; um 'sábio narrador' que faz de seu ofício (ser professor) não uma obrigação profissional, mas que se orienta e se educa com o conhecimento acumulado e sua própria vida, dela colhendo a sabedoria que não é imposta, mas que, contada, torna-se fonte de conhecimento e de orientação aos educandos. A inversão política, de uma Educação programada para uma Educação enraizada na vida, é necessária, sem a preocupação "exagerada" com o consumo alienado de objetos e ideias legitimados.

Pensar nisso já é uma crítica à explicação passo a passo sobre as questões apresentadas nos textos escolares, acompanhada do impedimento da reflexão por parte

dos estudantes. Seria preciso encontrar formas de pensar e repensar a realidade em que estamos vivendo, perguntando constantemente qual a nossa função, qual o nosso desejo, nosso objetivo, tanto como professores quanto como alunos. Não mais apresentar respostas prontas, mas perguntar sempre e pensar juntos, professores e estudantes, até que descubramos a barbárie ainda presente e vivida pelos homens e encontremos outros modos de vida que não seja somente aquele instituído pelo sistema administrador.

É neste mesmo sentido que pensadores desse campo de atuação (literatura e contação de histórias), sugerem o cuidado e a dedicação dos educadores na escola; Segundo Bettelheim (1996, p.13):

> [...] para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam.

Quem ensina tem a função de transmitir os códigos, os signos sociais, e a criança, para incorporá-los, precisa realizar por si própria as atividades. Quando encontra sentido na leitura ou na narração das histórias (contos), a criança pode, paulatinamente, descobrir o prazer no ato de ler ou ouvir histórias. A leitura e, mais especificamente, a literatura infantil, atreladas aos contos, constituem um processo de criação destes pelas narrativas, da forma como Benjamin nos apresenta.

Os contos chegaram às casas especialmente no século XVII pelos contadores, que nessa época eram servos; sendo manifestações da própria imagem da vida do camponês como uma busca de soluções possíveis para seus problemas e representações da época, eram histórias que, apresentando "[...] os propósitos moralizantes, eles permanecem perversos, amorais e angustiantes como legítimo produto da classe sofrida e marginalizada que os gerou." (CADERMATORI, 1987, p.38).

Cadermatori (1987, p.33) apresenta o processo que deu início à literatura infantil mostrando que teve como "[...] parâmetro contos consagrados pelo público mirim de diferentes épocas que, por terem vencido tantos testes de recepção, fornecem aos pósteros referencias a respeito da constituição da tônica literária do texto destinado à criança." Assim aconteceu com Charles Perraut, que coletou contos e lendas da Idade Média e adaptou-os de forma a escrever os chamados contos de fadas como *Cinderela* e *Chapeuzinho Vermelho.* A autora cita também os irmãos Grimm, que no século XIX realizaram outra coleta de contos na Alemanha e escreveram livros como *João e Maria* e *Rapunzel.*

A literatura infantil brasileira é marcada pelo livro de Andersen *O patinho feio*, elaborado no século XX. Igualmente, Monteiro Lobato, com seu primeiro livro *Narizinho Arrebitado* e mais adiante com muitos outros que até hoje cativam milhares de crianças, despertando-as ao gosto e ao prazer de ler (CADERMATORI, 1994).

Os contos populares, passados de geração a geração, ganham importância não só por servirem como inspiração para muitas obras infantis, mas, sobretudo, pela aproximação do ouvinte à história. Por meio dos contos podemos descobrir um mundo fascinante, fantástico e rico, sempre muito interessante e curioso, que diverte ao mesmo tempo em que ensina. É por isso que também podem auxiliar na formação do leitor, pois em contato com histórias populares se desperta a criatividade dos que ouvem.

Assim, considerando estas reflexões, reforçamos o espaço da escola como o ambiente precípuo para restabelecer a narração ou a contação; estas ações constituem recurso a mais para que a educação não se limite à gravação sem sentido das letras, palavras e contas, mas um percurso que não se separa da vida, sendo tudo isto um processo integral. Os autores aqui apresentados, especialmente Benjamin e José, instigam o retorno do narrador neste processo educacional na forma de uma formação que não se apresse e não se 'enforme' de acordo com a sociedade do consumo e da hiperatividade, mas que privilegie as experiências próprias das crianças e de todos os que buscam o ambiente escolar para uma 'vida melhor', uma vida marcante.

Referências

BENJAMIN, W. *O Narrador*. Coleção Os Pensadores: Textos Escolhidos. 1ª. Edição. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

_____. *Magia e técnica, arte e política:* ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas I. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7ª. Edição. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fada*. 11ª. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

CADERMATORI, L. *O que é literatura infantil*. 3ª. Edição. São Paulo: Brasiliense, 1994.

JOSÉ, E. *Literatura Infantil*: Ler, contar e encantar crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

O PERFIL DOS PROFESSORES QUE LECIONAM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS EM PRESIDENTE PRUDENTE: ALGUNS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA PRÁTICA DOCENTE

Andressa Florcena*, Maria Raquel Miotto Morelatti**

*Mestranda em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP de Presidente Prudente – SP, Brasil. **Orientadora da Dissertação. Professora da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP de Presidente Prudente – SP, Brasil. E-mail: Agência de Fomento: FAPESP.

Resumo

Este trabalho de natureza qualitativa é parte de uma pesquisa de Mestrado desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/Unesp, cujo objetivo é investigar a relação entre o processo de formação e prática avaliativa de professores de Matemática dos anos iniciais. A coleta de dados se deu por meio da aplicação de um questionário junto a professores da 4ªsérie/5º ano da rede municipal de Presidente Prudente. Para o momento apresentaremos e discutiremos a análise realizada no primeiro bloco do questionário a respeito do perfil profissional destes docentes. A análise dos dados se realizou por meio da Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2004). Boa parte dos professores que atua na rede tem idades na faixa de 40 a 49 anos; formaram-se em Nível Médio no Magistério; possuem curso superior em Pedagogia e o tempo de atuação na carreira varia de 3 meses a mais de 35 anos.

Palavras-chave: Matemática; Anos Iniciais; Docência.

Introdução

Iniciamos a pesquisa realizando um levantamento inicial realizado nos anais de três grandes eventos (ANPEd, ENEM, SIPEM) que nos indicou uma situação preocupante, uma vez que, dos 942 trabalhos publicados apenas 5 discutiam a temática “formação docente” e “avaliação na disciplina de Matemática nos Anos Iniciais”.

Nosso registro preliminar nos leva a apontar que pesquisas como essa, embora importantes têm se mostrado escassas, pois no contexto pesquisado - ANPED, ENEM e SIPEM - menos de 1% do total de trabalhos publicados discutiam a avaliação em Matemática nas séries iniciais.

Por isso, além de investigar o que foi produzido sob a forma de artigos e trabalhos publicados em eventos julgamos adequado também, fazer um levantamento sobre as pesquisas de mestrado ou doutorado que vêm sendo produzidas na área de Educação sobre o tema proposto.

Desse modo, selecionamos e analisamos dissertações e teses presentes no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES[24]) de 2000 à 2009. Das 71 pesquisas concluídas apenas 15 discutiam o tema.

Notamos que, entre aqueles poucos pesquisadores que se interessam pela avaliação na disciplina de Matemática, a maioria absoluta **não discute a avaliação na sala de aula dos Anos Iniciais**. Conforme esclarece Nacarato (2010):

> Todo o aparato que envolve as avaliações sistêmicas acabou por relegar a um plano secundário aquilo que, no nosso entender, é o mais significativo dos processos educativos: a avaliação da aprendizagem do aluno. [...] A área da Educação Matemática pouco avançou nessas discussões, uma vez que há um número muito reduzido de pesquisas publicadas sobre a avaliação da aprendizagem matemática dos estudantes, nos diferentes níveis de ensino (apud LOPES; MUNIZ, 2010, p. 10).

Isto nos leva a considerar que, talvez, os pesquisadores não estejam dando a devida importância a este assunto. O problema do pouco interesse e carência de investigações sobre essa temática deve ser refletido na perspectiva de se valorizar a avaliação da aprendizagem como sendo essencial para a Educação. Esperamos ainda contribuir para a compreensão das relações entre formação e práticas avaliativas de professores e futuros professores.

Com relação à formação dos professores, em uma das pesquisas selecionadas no levantamento realizado no Banco da CAPES, Furlanetto (2007) sintetiza três aspectos corriqueiros na formação dos professores em relação à avaliação:

> 1) a universidade não ofereceu formação adequada em avaliação 2) A rede municipal de ensino não está incentivando a formação em avaliação 3) A professora não buscou ajuda em leituras para avaliar adequadamente (FURLANETTO, 2007, p.122).

Desse modo, percebemos que a formação dos professores para a avaliação têm sido precária e nossa intenção não é reafirmar estes problemas, mas compreender como e o quanto as instâncias formativas (formação acadêmica, escolar e prática) têm influenciado a prática avaliativa dos professores para se preciso investir em ações de desconstrução desses anos de formação, que muitas vezes se dá pela racionalidade técnica.

Vale ressaltar que, se os professores compõe parte do problema, estes são também simultaneamente parte da solução, ou seja, investir na formação dos professores

[24] http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do

é investir na qualidade da educação. Para isso temos voltado nossas atenções para compreender o processo de construção dos seus saberes referentes à avaliação e ao ensino da Matemática.

Objetivos

Investigar a relação entre as estratégias utilizadas e as justificativas apresentadas por professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental e as práticas avaliativas que vivenciaram durante a formação escolar e acadêmica, no que se refere à Matemática.

Metodologia

O questionário foi o primeiro procedimento utilizado para de coleta de dados, pois realizamos através do mesmo um mapeamento com os professores de 4ªsérie/5ºano da rede municipal de educação de Presidente Prudente – SP, para levantar alguns aspectos relativos ao trabalho com a avaliação de matemática.

Além disso, este instrumento nos permitiu conhecer as concepções gerais dos professores a respeito da avaliação e como justificam os procedimentos que adotam. De posse destas informações selecionaremos e analisaremos os professores que demonstraram desenvolver uma prática avaliativa diferenciada.

O questionário faz parte da primeira fase de coleta de dados. A segunda fase se realizará após a interpretação destes dados iniciais, por meio dos quais pretendemos eleger os sujeitos para serem entrevistados e terem suas aulas observadas.

A escolha dos sujeitos da pesquisa se deu a partir do contato com a SEDUC - Secretaria Municipal de Educação - de Presidente Prudente (SP). Iniciamos nossa investigação em 2011, entrando em contato[25] com os coordenadores das 27 escolas da rede municipal de educação de Presidente Prudente[26]. Nessa ocasião cada coordenador de escola nos indicaria um professor que leciona Matemática no quinto ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental e que desempenha uma prática avaliativa relevante para a aprendizagem dos alunos.

Entretanto, na primeira fase de coleta de dados (questionário) não foi possível trabalhar com os 27 sujeitos (um professor por escola), pois das 27 escolas municipais de Presidente Prudente, 8 se recusaram a participar.

---

[25] O primeiro contato se deu via e-mail, em que recebemos da SEDUC (Secretaria de Educação) uma lista com nome da escola, endereço, telefone de contato e e-mail. O contato posterior com as escolas que não responderam ao primeiro chamado foi via telefone e em alguns casos comparecemos pessoalmente para maiores esclarecimentos.

[26] De acordo com informações prestadas pela Coordenadora de Ensino Fundamental da SEDUC, existem 32 escolas municipais com ensino fundamental, porém duas delas não ofereciam a 4ª série e três pertenciam aos distritos do município e portanto teríamos 27 escolas para realizar a pesquisa.

Entre as escolas que aceitaram participar (19 escolas) explicamos os objetivos traçados e solicitamos que um professor respondesse as questões propostas em um questionário composto por questões abertas e fechadas, as quais direcionarão o andamento da pesquisa.

Após a coleta dos questionários respondidos, encontramos resultados que permitiram sintetizar algumas informações a respeito dos professores que trabalham na rede municipal de Presidente Prudente, lecionando na 4ªsérie/5ºano.

O questionário elaborado para coleta de dados está organizado em três eixos temáticos: I – Dados Profissionais; II – A opinião dos professores a respeito da avaliação em Matemática; III – Como o professor trabalha: Aspectos teóricos e práticos.

De modo que, o quadro 1 foi elaborado a partir das informações coletadas no primeiro eixo, ou seja, Dados Profissionais. Somente a coluna denominada IDEB contém dados extraídos via internet[27].

No primeiro bloco de questões denominado Dados Profissionais, constam informações a respeito da idade, sexo, o tipo de formação em Nível Médio, formação em nível superior e por fim o tempo de atuação no magistério.

Todas as informações prestadas pelos professores ficaram sob nossa responsabilidade, de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de modo que nos comprometemos que ao divulgar tais informações o faríamos sem identificar a escola ou professor participante. Por isso optamos por nomear os professores de P1 até P 19.

Apresentaremos a seguir dos dados do bloco I, que estão organizados na tabela 1, em anexo.

Perfil dos professores que lecionam na 4ªSÉRIE/5ºANO de Presidente Prudente - SP

Iniciaremos a apresentação dos dados colhidos pelo questionário pela questão idade dos professores. Antes, porém vale destacar que a totalidade do grupo investigado é constituída por mulheres 100% (19). Suas idades variam de 20 até 63 anos de idade. A maior parte destes professores tem idades de 40 a 49 anos representando 31% (06) do total; na sequência os professores com 30 a 39 anos e aqueles na faixa de 50 a 59 anos têm percentuais equivalentes representando 21% (04); 16% (03) dos docentes tem idades de 20 a 29 anos de idade e por fim 11% (02) dos professores estão acima dos 60 anos.

[27] Fonte: http://www.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb

A despeito da questão formação em Nível Médio, temos dados indicando que boa parte dos professores do contexto investigado realizou sua formação no Magistério. Sendo, 63% (14) com formação no Magistério; 14% (03) no CEFAM; 14% (03) no Ensino Médio e 9% (02) estão na categoria Magistério e outros (Contabilidade, I. E e Ensino Médio).

Com relação ao ano de conclusão do 2º Grau, temos a maior incidência entre as décadas de 1980 e 1990 correspondendo ao período em que os professores com mais de 30 anos de idade se formaram. Entre os professores que se formaram de 1980 a 1990 temos 36% (07); 26% (05) se formaram entre os anos de 1991 à 2000; de 1967 à 1979 constatou-se 11% (02); depois de 2001 foram 11% (02) e não responderam sobre este item 16% (03).

Embora estes dados sejam significativos, temos outra perspectiva de interpretação para o fato de a maior parte dos professores terem se formado no Nível Médio com habilitação no Magistério. Para isso faremos uma breve exposição das implicações trazidas pela Lei nº 5692/71 que torna o ensino de 2º Grau profissionalizante.

Em 1971, temos a promulgação da Lei nº 5692/71, tratando da reforma do ensino de 1º e 2º graus. A principal característica dessa lei foi a idéia de formação técnica já no ensino médio, o que justificaria boa parte da população jovem fora das universidades e atuando no mercado de trabalho.

> Na perspectiva da reforma de 1971, é concebido um currículo pleno do ensino de 1º e 2º Graus, o qual compreende uma parte de educação geral e outra de formação especial (Art. 5º § 1º). No 2º Grau, a formação especial tem caráter de "habilitação profissional" (Art. 4º § 3º e Art. 5º § 2º). A idéia de profissionalização representa a principal inovação introduzida pela Lei nº 5692/71. A intenção do legislador é que a qualificação para o trabalho viesse a permear todo o 2º Grau, imprimindo-lhe um caráter de "terminalidade" (VEIRA; FARIAS, 1997, p.136).

Ao resgatar a legislação de reformas do ensino superior e ensino de 1º e 2º Graus tivemos por intuito esclarecer o contexto que propiciou a maior parte dos professores se formarem na Habilitação Magistério, uma vez que instituída em 1971 ela só deixa de ser obrigatória em 1982 com a Lei nº 7044/82.

De modo que, excluindo os professores com menos de 29 anos, ou seja, àqueles que nasceram depois de 1982 quando a obrigatoriedade foi extinta temos uma boa parte de sujeitos que "pegaram" a lei de 1971, principalmente os professores que nasceram antes ou a partir de 1953.

A totalidade dos professores possui pelo menos um curso de nível superior em algum tipo de Licenciatura. Quatro professores possuem duas licenciaturas. Pedagogia é o curso concluído pela maior parte dos professores 57% (11), seguido do curso de Letras 21% (04) e por fim o curso de Educação Física 11% (02), a categoria outros corresponde a 11% (02) do total.

Vale destacar que dos professores com apenas uma licenciatura, três não possuem habilitação específica para atuar na educação infantil ou séries iniciais, porém contam com a habilitação Magistério ou o CEFAM. Dois destes professores tem formação em Letras e um em Geografia.

O ano de conclusão do primeiro curso em nível superior varia entre os anos de 1970 até 2010. Ou seja, na rede estão atuando professores com vasta experiência e professores iniciantes na profissão. Entretanto, a maior parte tem vários anos de experiência na profissão.

Observando os dados, em que mais da metade dos professores se formaram depois de 2000, acreditamos que muitos desses buscaram a formação em nível superior após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, Lei nº 9394/96, que normatizou e exigiu a formação em nível superior, em cursos de licenciatura, para atuação em séries iniciais.

Portanto, a formação em nível superior passa a ser interessante ou necessária para os professores depois de 1996. As primeiras turmas formadas em nível superior, após 1996 datam então a partir dos anos 2000. Entre os docentes que concluíram a graduação entre 2000 à 2009 temos o percentual de 52% (10) do total investigado. De 1990 à 1999 também temos um índice significativo com 21% (04) do total; seguida dos anos 1970 à 1979 com percentual de 11% (02); De 1980 à 1989 apenas 5% (01) se formaram e não responderam a este item 11% (02).

Conforme explicitado anteriormente apenas quatro docentes possuem um segundo curso superior, sendo que três destes professores buscaram a formação em Pedagogia e um deles já formado em Pedagogia concluiu o curso de Letras. O ano de conclusão dessa segunda graduação varia entre os anos 1974, 1988, 2001 e 2004.

Quanto ao tempo de atuação no magistério, optamos por organizar 9 seqüências temporais, agrupando de 5 em 5 anos, sendo: De 3 meses a 5 anos; Mais de 5 anos até 10 anos; Mais de 10 até 15 anos; Mais de 15 até 20 anos; Mais de 20 até 25 anos; Mais de 25 até 30 anos; Mais de 30 até 35 anos; Mais de 35 anos e Em branco.

Temos então cronologicamente, de 3 meses a 5 anos com 21% (04); Mais de 5 anos até 10 anos com 5% (01); Mais de 10 até 15 anos com 21% (04); Mais de 15 até 20

anos com 21% (04); Mais de 20 até 25 anos com 5% (01); Mais de 25 até 30 anos com 11% (02); Mais de 30 até 35 anos 0% (00); Mais de 35 anos com 11% (02) e Em branco aparecem 5% (01).

Entretanto se interpretarmos estes dados de modo diferente, considerando professores com pouca experiência e professores com muita experiência teremos que os professores com mais de 15 anos somam um total de 48% (10) e os professores com pouca experiência, de até 5 anos de atuação, somam 21% (04).

Estes percentuais demonstram que há professores com apenas 3 meses de atuação e professores com experiência que ultrapassam 20 e até 30 anos de atuação. Entretanto, a concentração como podemos ver está entre os professores com maior tempo de atuação.

Sabemos que o tempo de atuação trás diferentes perspectivas em relação à profissão docente. Entretanto, apenas este dado (tempo de atuação) não nos permite dizer que haverá uma diversidade de opiniões e modos de desenvolver o processo de avaliação em sala de aula.

Conclusões Parciais

Por meio da análise dos questionários, entrevistas, observações e das provas e trabalhos avaliativos coletados buscaremos compreender o que pensam os professores sobre o modo como avaliam seus alunos, quais justificativas que apresentam para os procedimentos que adotam e relacionar isso com as situações vividas ao longo da formação inicial, continuada e trajetória escolar dos sujeitos. Acreditamos que este trabalho poderá contribuir para a compreensão das relações implícitas nas práticas avaliativas dos professores e futuros professores, assim como para a ampliação da produção nessa área que precisa receber maior atenção.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4 ed. Lisboa: edições 70. 2004.

FURLANETTO, Claudia Regina. Avaliação de Aprendizagem na 1ª série em uma Escola Municipal de Fortaleza: Teoria e Prática. 2007. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2007.

LOPES, Celi Espasandin; MUNIZ, Maria Inês Sparrapan**. O processo de avaliação nas aulas de matemática**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2010.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil**. Brasília: Líber Livro, 2007.

ANEXO

TABELA 1

PERFIL DOS PROFESSORES DE 4ª SÉRIE/5º ANO DE PRESIDENTE PRUDENTE - SP										
IDEB	NOME	IDADE	SEXO	FORMAÇÃO EM NÍVEL MÉDIO	ANO CON.	1º CURSO SUPERIOR	ANO	2º CURSO SUPERIOR	ANO	ATUAÇÃO
5.7	P 1	48	F	Magistério	1981	Letras	1985	Pedagogia	1988	29 anos
4.6	P 2	32	F	CEFAM	1998	Educação Física	1999	-	-	10 anos
6.5	P 3	37	F	Magistério	1987	Pedagogia	1995			4 anos
5.6	P 4	59	F	Magistério	-	Educação Física	-	Pedagogia	1974	37 anos
4.5	P 5	47	F	Magistério	1993	Letras	2007			17 anos
5.2	P 6	50	F	Magistério	1989	Pedagogia	2003			18 anos
5.5	P 7	35	F	CEFAM	1995	Geografia	1999			13 anos
5.0	P 8	53	F	Magistério	1983	Pedagogia	2003			19 anos
	P 9	23	F	CEFAM	2005	Pedagogia	2008			3 anos
4.6	P 10	63	F	Magistério	1967	Pedagogia	1973			38 anos
5.3	P 11	28	F	Ensino Médio	1999	Pedagogia	2004			5 anos
6.0	P 12	52	F	Magistério	1988	PEC[28]	2002			18 anos
5.1	P 13	43	F	Magistério	-	Pedagogia	2003			11 anos
4.6	P 14	61	F	Magistério e I. E.[29]	1975	Pedagogia	1977			27 anos
4.6	P 15	32	F	Ensino Médio e Magistério	1997	Pedagogia	2002	Letras	2004	13 anos
	P 16	41	F	Magistério	1990	Letras	-	Pedagogia	2001	13 anos
5.3	P 17	22	F	Ensino Médio	2005	Pedagogia	2009			3 meses
5.1	P 18	40	F	Magistério	1989	Pedagogia	2004			21 anos
5.8	P 19	41	F	Magistério e Contabilidade	-	Letras	1991			-

[28] PEC – Licenciatura plena para o magistério nos anos iniciais do ensino fundamental.
[29] O sujeito não identificou o significado da sigla.

PEDAGOGIA DA MEMÓRIA: APREDENDO COM SEU PASSADO

Vera Lúcia Soares de Araújo, Levino Bertan

Discente do Mestrado em Educação na UNOESTE. Professor do Mestrado da Educação na UNOESTE. E-mail: Veralsa@yahoo.com.br

Resumo
O artigo é parte dos resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação com a etnia Aranã da região norte de Minas Gerais. O estudo tem como objetivo compreender o processo de educação política desencadeado pelos índios que reivindicaram junto ao estado democrático, a oficialidade da identidade étnica e o acesso à cidadania. O estudo observou a historia de resistência da família Índio e caboclo, e os procedimentos pedagógicos de saberes culturais repassados aos descendentes. A pesquisa se desenvolveu na abordagem qualitativa. Utilizamos duas fontes para responder o objetivo proposto: uma documental escrita e outra oral feita através de entrevistas parcialmente estruturadas. A entrevista foi realizada com treze pessoas por ocasião da realização de um Projeto de Iniciação Científica, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Palavras-chave: educação, memória, identidade cultural

1- Introdução:

A pesquisa se desenvolveu na abordagem qualitativa. Num primeiro momento fizemos uma revisão bibliográfica detalhada. Essa revisão bibliográfica permitiu um melhor aproveitamento do material levantado no decorrer dos demais procedimentos utilizados – levantamento e análise documental, a entrevista e a construção interativa de uma explicação.. Laville e Dionne (1999, p. 166) definem a pesquisa documental afirmando que " um documento pode ser mais do que um pergaminho poeirento: o termo designa toda fonte de informação já existente. [...] tudo que se pode extrair dos recursos audiovisuais [...] todo vestígio deixado pelo homem."

Para as entrevistas escolhemos treze pessoas de diferentes espaços geográficos e de atuação envolvidas no processo de educação política. O trabalho de campo ocorreu em oito momentos distintos, onde os entrevistados responderam as questões de forma oral sendo gravados os seus discursos. A entrevista parcialmente estruturada os temas são particularizados e as questões são abertas e preparadas antecipadamente. Esta modalidade de entrevista dá ao pesquisador/a plena liberdade quanto a eventual retirada de algumas perguntas, à ordem em que estas perguntas estão colocadas e ao acréscimo de perguntas improvisadas. Quivy e Campenhoud (1998, p. 192). Enriquece o conceito: [...] é um método de recolha de informações, [...] "o espírito teórico do investigador deve,

no entanto, permanecer continuamente atento, de modo que as suas intervenções tragam elementos de análise tão fecundo quanto possível".

Para análise dos documentos e dos discursos das lideranças estabelecemos categorias que possibilitaram interpretar o conteúdo e os significados dos diferentes discursos buscando identificar nas falas as associações feitas, entre educação, memória e identidade cultural.

2 Memórias que guardaram a cultura

Os registros das histórias de vida documentado no Relatório Baeta (2003) e analisados juntamente com as entrevistas concedidas à pesquisadora constituíram matéria para análise deste capitulo.

Ecléa Bosi descreve no livro Memória e Sociedade que a função da velhice é ser guardiã do passado. A melhor idade tem como tarefa primordial lembrar e aconselhar. Unir o início e o fim, o que foi e o porvir. Ela nos conduz à reflexão:

> Qual a função da memória? Não reconstrói o tempo e não o anula tampouco. [...] Quem guarda a memória no Hades transcende a condição mortal, não vê mais oposição entre a vida e a morte. O privilégio pertence a todos aqueles cuja memória sabe discernir para além do presente o que está enterrado no mais profundo passado e amadurece em segredo para os tempos que virão (Bosi, 1998, p. 89).

A memória para os índios Aranã é compreendida no presente, como um espaço primordial. Lugar onde eles aprendem, demarcam e revivem o espaço simbólico (casa = cultura) alinhavando, histórias e conhecimentos que estavam perdidos. Reminiscências que Ecléia (1998, p. 68) sinaliza como dupla necessidade de conservação e elaboração. "A memória pode ser conservação ou elaboração do passado, mesmo porque o seu lugar na vida do homem acha-se a meio caminho entre o instinto, que se repete sempre, e a inteligência que é capaz de inovar".

O processo de análise das histórias do grupo tornou perceptível as lógicas e sentidos que incitaram os deslocamentos, construindo caminhos, e conduzindo a etnia ao ressurgimento[30] que não parece ser um movimento original e isolado. Silva, ao organizar uma produção científica denominada *Identidade e Diferença A Perspectiva dos Estudos Culturais,* afirma que o mundo globalizado contribuiu para a massificação das culturas, e ao mesmo tempo evidencia a crise das identidades, colocando na arena das discussões

[30] O termo índios "ressurgidos" designa segundo educadores do Conselho Indigenista Missionário, étnica que eram considerados extintos que reaparecem com mais evidência no início da década de noventa. O mesmo fenômeno recebe dos antropólogos a terminologia de "índios emergentes".

grupos culturalmente massacrados pela suas diferenças que reaparecem, exigindo um "lugar "para viabilizar suas culturas. O pesquisador ressalta que esta realidade não é uma característica da sociedade contemporânea, uma vez que no passado presenciamos fatos parecidos. O autor discutiu o fenômeno:

> "identidade" e "crises de identidade" são palavras e idéias bastante utilizadas atualmente e parecem ser vistas por sociólogos e teóricos como características das sociedades contemporâneas ou da modernidade tardia. Já mostramos o exemplo de uma área no mundo, a antiga Iugoslávia, na qual se observa o ressurgimento de identidades étnicas e nacionais em conflito (SILVA, 2000, p. 19-20).

Langness (1973, p.15) no livro Histórias de vida na ciência antropológica, descreve que o pesquisador "pode conhecer os fatos através das informações ou de suas próprias observações". Segundo a autora os dados antropológicos são conseguidos quase que exclusivamente na pesquisa de campo, e as histórias de vidas são matérias em potencial para desvendar conhecimentos.

O Relatório antropológico *Aranã a luta de um povo no Vale do Jequitinhonha* realizado pelo CEDEFES, aponta os registros da etnia. Descreve a historiografia que por volta de 1800 existiu na região um grupo numeroso de Botocudos, dividido em várias famílias que geograficamente situaram-se em toda a bacia do rio Suaçuí Grande, afluente do Rio Doce pela margem esquerda. Com o fortalecimento da colonização os índios foram agrupados no aldeamento nossa Senhora da Conceição do rio Doce, sofrendo grande diminuição em seu número devido às epidemias. A partir de 1873, com o projeto de colonização e a Fundação do Aldeamento de Nossa Senhora dos Anjos de Itambacurí, os índios são aldeados pelos frades capuchinhos, e não aceitando as condições de submissão impostas pela evangelização, organizaram a primeira rebelião indígena no aldeamento. A visualização de alguns dados e localidades relativos aos sujeitos pesquisados tornou-se necessárias para o devido esclarecimento da situação que hoje caracteriza a referida experiência de massacre e "ressurgimento". O território localiza-se no município de Capelinha, Vale do Jequitinhonha, Malacacheta - Pote e Itambacurí - Vale do Rio Mucuri.

Mattos (2002, p. 208) relata que o "acompanhamento da trajetória Aranã parece evidenciar, no entanto, um insistente esforço de sobrevivência e autonomia coletiva, e não simplesmente na busca da sobrevivência física dos seus indivíduos". Pesquisa realizada nos arquivos do aldeamento Capuchinho de Nossa Senhora da Conceição de Itambacuri Manoel Índio de Souza é descendente patriarca dos atuais Aranã, subgrupo dos índios Botocudos.

> Os diversos relatos sobre a história Aranã, aqui analisados fazem parte, de fato de um interessante processo de interação entre índios, seus intermediários e administradores, no qual a "mestiçagem" aparece, recorrentemente, enquanto estratégia política de um dos subgrupos Botocudos que mais seria registrado devido às suas "rebeldias' e disposição às resistências". Os Aranã atuais, em processo de "emergência étnica," têm se apropriado do etnomio e do passado dos Aranã históricos na elaboração de sua etnohitoria, por outro lado seria ao de um longo processo de aliança e "mestiçagem" entre duas famílias de origem indígena – uma das quais remonta seu passado ao aldeamento missionário de Itambacuri (MATTOS, 2002, p. 200).

As lembranças existem e são perceptíveis nos signos da oralidade que registrou a violência e opressão. "Minha avó foi pega no laço". "Meu avô foi pego no mato". As impressões foram resguardadas pela cultura. Mattos afirma que o registro do sobrenome Índio deixado por Manoel aos seus descendentes carrega significados de educação política:

> O nome "Índio" que estes indivíduos carregam – seja como patronímico que compõe a sua "assinatura", seja como qualidade indígena inerente à sua pessoa – pode caracterizar, de acordo com os contextos interétnicos em que se inserem, significados diversos para a ação política, de assujeitamento ou resistência. Em todos os casos, um signo do destino parece inscrito no nome (MATTOS, 2002, p. 495).

Para os atuais descendentes, Manoel Índio de Souza estabelece o elo da história entre "a vida no mato" e sua erradicação na cidade de Virgem da Lapa, onde viveu e exerceu suas atividades e educou as futuras gerações.

3 A estratégia de Manoel Índio de Souza e seu filho Pedro Sangê

De acordo com oralidade e pesquisas documentais, as existências dos atuais índios têm sua origem na história de Manoel Índio de Souza sobreviventes dos Aranã que foi levado ainda criança, pela família Figueiredo para o Vale do Jequitinhonha. Ali se criou juntamente com uma menina índia de nome Isabel. Manoel casou-se com Izabel com quem teve três filhos, sendo o caçulo Pedro Inácio Índio de Souza que nasceu provavelmente no ano de 1883 na Fazenda Alagadiço, e faleceu no final da década de 1960.

Pedro viveu a maior parte de sua vida trabalhando para a família Figueiredo Murta. Contraiu matrimônio por duas vezes com a família cabocla. A primeira esposa Ana, teve três filhos: José Índio de Souza, Joverdi Índio de Souza, Maria Índia de Souza. Já na segunda união com Maria Rosa das Neves, teve dez filhos; Dulce, Amélia, Pedro,

Amasilde, Antônio, Tereza, José, Isabel, João e Rosa. Todos/as registrados com o sobrenome índio.

> Pedro Ignácio Figueiredo, Pedro Inácio Izidoro ou Pedro Sangê, como ficou conhecido na região, provavelmente nasceu no ano de 1883, na Fazenda Alagadiço, tendo falecido no final da década de 1960. [...] viveu a maior parte de sua vida trabalhando para a tradicional família Figueiredo Murta, que possibilitou o acesso à educação formal. [...] casou-se duas vezes e teve treze filhos: com a primeira esposa, Ana, ele teve três filhos: Joverdi Índio de Souza, Jose Índio de Souza e Maria Índia de Souza. Com a segunda esposa, Maria Rosa das Neves, ele teve 10 filhos: Dulce, Amélia, Pedro (conhecido como Juma), Amasilde, António, Tereza, José, Isabel, João e Rosa. Todos com o sobrenome Índios (CEDEFES, 2003, p. 14-15).

Pedro recebeu ainda vários tratamentos: Figueiredo, Izidoro, e Souza. Signos que se inscreveram nas representações de subordinação com os fazendeiros da região buscando garantir status de sobrevivência no mundo do branco. No entanto, Ele conquistou a partir do trabalho lugares sociais diferenciados e o reconhecimento pelos seus talentos. Pedro Sangê, parteiro, sapateiro, arrieiro, seleiro, chaveiro, benzedor, rezador, cozinheiro, artesão, farmacêutico e professor.

Teve acesso à educação formal primária oferecida pela família Murta. Foi privilegiado, pois na primeira metade do século XX a educação básica era um desafio no sertão do Vale. A grande maioria das pessoas que viviam como agregados nas fazendas não tinham acesso a educação primária. Pedro usufruiu da oportunidade e a compartilhou com inúmeras pessoas da região, tornando-se um alfabetizador. No relatório do CEDEFES (2003, p. 16) o Senhor Jumá, descreve o pai. “Nesse tempo não tinha escola, não tinha nada. As pessoas mais velhas ele ensinou; e as pessoas mais novas, a ter um pouquinho de leitura”. Ele conversava muito com a gente! A gente conversava demais! “Contava histórias”.

Líder e disseminador das informações, ele aprendeu ainda menino a ler os jornais para o patrão que era impossibilitado de fazê-lo devido a uma cegueira. Isto lhe concedeu acesso ao conhecimento. Depoimento dos filho/as apresenta-o como um excelente pai que tinha diversas habilidades. Interagia e auxiliava as pessoas nas suas necessidades múltiplas. Dona Terezinha em entrevista a Araújo relata: “Ele era o pai, ele era uma criança, um amigo. Ele era tudo pra nós. Tudo! Porque cada coisa ele sabia dividir. Cada momento que precisasse. Na hora de corrigir era corrigir. Na hora de brincar, era brincar. Na hora de contar histórias e brincar com todas as crianças. Ele brincava. Ele não era espancador de filhos”.

Ao tomar contato com atual família, percebemos uma clareza na consciência, e apesar do sofrimento, um orgulho de fazer parte da história ressurgida. D. Rosa Índia afirma em entrevista: "toda vida nós tivemos o nome de índio. É o único povo dos duzentos e tantos que existem, é o único que assina índio. E isto a gente sabia, assim que eu era índio por causa da assinatura*".* Rosa se refere ao registro que o pai fez em cartório, colocando o sobrenome de índio aos filhos/as preservando a memória, como uma forma de cuidado com a cultura, e da clareza da identidade étnica. Mattos em pesquisa afirma:

> na memória do grupo familiar, a imagem de Mané Índio, é carregada de atributos de coragem, é representada como alguém que desafiou o processo de escravização. Seus atos de força e rebeldia foram relatados e reforçados na memória social de seus familiares. O patronímico parece assim, representar mais um dos atos de afirmação de suas diferenças, na medida em que os demais indígenas, que também viveram no mesmo processo de 'desarraigamento', não chegaria a deixar inscrito o nome de sua origem étnica da descendência, como Mané Índio (MATTOS, 2002, p. 498).

Os descendentes de Manoel Índio de Souza nomeados de acordo com o patronímico *Índio* estabelecem relações de alianças matrimonias com os 'caboclos' que também recebem esta designação de acordo com critérios de disfarce étnico, pois segundo a oralidade, os caboclos guardam no seu interior a resistência ao massacre das culturas indígenas na região. O patronímico 'Índio' e 'Caboclo' são casamentos de etnias perseguidas que resistiram ao longo da história. Mattos descreve:

> O nome Caboclo traz em si uma memória étnica, porém de uma situação de 'disfarce' da condição indígena. Por isso não carrega, como o nome Índio, o peso dos mesmos qualificativos, uma vez que pressupõe um maior grau de 'domesticação' ou mesmo 'escravidão'(MATTOS, 2002, p. 503).

A nova identidade indígena, auto-proclamada Aranã, (res)surgida a partir do cruzamento de matrizes culturais diversificadas, expressa-se através do discurso característico do movimento indígena nacional, que fornecem os elementos simbólicos para a revalorização de sua memória social - base do movimento de educação e "intensificação" étnica. Tal movimento tem semelhanças com o movimento de classes; Cashmore (2000, p.202) afirma que "a etnia é a fonte mais fundamental de estratificação. [...] Os conflitos étnicos serão no futuro tão significativo quanto os conflitos de classe.

Figura http://www.cantaminas.com.br/indiosarana.htm– acesso 26/06/2011.

O aprendizado do movimento de “ressurgimento” constrói uma fronteira socialmente efetiva sendo observado através da re-organização das interações entre os sujeitos sociais étnicos que a inaugura. No caso especifico dos Aranã, a memória social está associada ao aprendizado do patronímico índio, o que irá marcar a luta política na contemporaneidade. O ato de bravura surge no rompimento simbólico com a família Murta. Pedro teria aceitado uma proposta e registrado os filhos com sobrenome da família, algo muito comum naquela época.

Na esquerda: Neide filha de Juma e neta de Pedro Sangê e Cleonice Pankarau. Em atividades educativas. Fonte CEDEFES, 2003.

Segundo relatos dos filhos e netos, o velho fazendeiro Miguel com quem Pedro conviveu a vida toda teria sido uma pessoa muito boa, mas com sua morte, os descendentes o abandonaram. Pedro que se viu desamparado afetivamente e economicamente, decidiu lutar pela sua dignidade e resgatar a sua história. Levou todos os filhos no Cartório e mandou registrar novamente com o sobrenome de Índio. D. Terezinha confirma o fato em entrevista no relatório do CEDEFES:

> No tempo em que finado Miguel morava lá [fazenda Campo], lá era um lugar muito confortado, não faltava alimento, essas coisas... Mas depois que o velho Miguel morreu e foi dividido tudo lá, então começou o sofrimento. Quando ele sentiu que ele estava sendo desprezado mesmo foi que ele veio aí na Barra de Pontal, num baiano [oficial do Cartório], e falou: ele já tirou mesmo, não vai ajudar mesmo em nada..” Pegamos nós tudo e registrou índio, como nós tudo tem no registro (CEDEFES, 2003, p.18-19).

Na cidade de Capelinha a simbologia evidencia as marcas da cultura. Rádio Aranã, Café Aranã são alguns prédios que registram o nome dos antepassados. Na foto abaixo é possível identificar registro lingüístico deixado na arquitetura da cidade.

Fonte: Relatório do CEDEFES, 2003. Os Aranâ, Geralda Soares, Prof. José Carlos Machado e representantes de Capelinha em frente ao escritório da empresa 'Café Aranã'.

Foi realizando um trabalho árduo e minucioso que a etnia juntamente com os pesqusiadore/as relacionou os fatos e ampliaram a produção de saberes. Luciano afirma: "é muito interessante que você vai perceber que muitas coisas que até então estavam ocultadas para nós, na verdade elas estavam ali bem presentes na vida deles." Geralda ressalta o intenso trabalho de estudo realizado para o reconhecimento da etnia dizimada, antes de vigorar a Convenção 69[31] da Organização Internacional do Trabalho. "A gente tinha que fazer um calhamaço desses, andar feito pobre na chuva, no mato gravando histórias, ir para o cartório e arquivo pra poder descobrir os elos da história oral deles". Progressivamente, a comunidade vai juntando os signos, e semanticamente reescrevendo uma "nova" história. Observamos pedagogicamente importância do resgate da cultura oral e da liderança educativa de Manoel Índio de Souza e Seu Filho Pedro Inácio Índio de Souza que com sabedoria e resistência conduziram às aprendizagens seus descendentes, mantendo viva a identidade de um povo.

Referências

BAETA, E. et al. Aranã **a luta de um povo no Vale do Jequitinhonha.** Contagem: CEDEFES, 2003.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**. 5ª Ed. São Paulo. Companhia das Letras, 1998.

CASHMORE, E. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

LANGNESS, L. L. **História de vida na ciência antropológica.** São Paulo: Ed. Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1973.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

[31] Organização Internacional do Trabalho editou a Convenção 69 possibilitando as populações tradicionais serem reconhecidas pelas suas matrizes culturais. O Brasil regulamentou a convenção em 2003.

MATTOS, I. M. **“Civilização” e “Revoltos” povos Botocudos e Indigenismo Missionário na Província de Minas.** 2002. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade de Campinas, Campinas.

QUINY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1998.

SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

PRÁTICAS EDUCATIVAS DE RELEVÂNCIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM ESCOLAS PÚBLICAS

Maria Aparecida Sanches Cardoso Neves, Raimunda Abou Gebran

Mestranda em Educação – UNOESTE. Docente do Programa de Mestrado em Educação – UNOESTE. E-mail asanchescardoso@gmail.com

Resumo
Os dados relativos ao Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) revelaram que os índices escolares de algumas escolas apresentavam repetidas situações de sucesso de aprendizagem dos alunos, situando-se acima da média regional e estadual. Assim, a pesquisa teve como objetivo analisar as práticas educativas docentes favorecedoras de resultados significativos na aprendizagem dos alunos, desenvolvidas em uma escola da região de Jales, que foi bem sucedida na avaliação externa da rede do Estado de São Paulo. Foram sujeitos da pesquisa os professores e alunos da referida escola. A pesquisa se configurou numa abordagem qualitativa que envolveu o levantamento de dados por meio de entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionários, observação de aulas e a análise documental. Esperava-se encontrar na ação docente fatores relevantes que estruturavam a cultura de sucesso, assim como contribuir com a divulgação destes dados.
Palavras-chave: Avaliação externa. Práticas Educativas. Ação Docente

Introdução

No Estado de São Paulo, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) tem demonstrado em seus relatórios, denominados Boletim da Escola, que algumas escolas atingem resultados considerados de destaque frente às escolas de iguais condições de atendimento no Estado e nas diferentes Diretorias Regionais de Ensino.

Tais escolas apresentaram elementos passíveis de análise a serem considerados essenciais para os resultados. Estes elementos decorreram de situações desenvolvidas no contexto da escola e da sala de aula e geradas em condições singulares de interações sociais. A ação docente desenvolvida no espaço escolar parecia suscitar um protagonismo autônomo e deliberado de docentes e alunos e justificava a importância de um trabalho de pesquisa neste contexto apresentado.

Em conseqüência disto definimos um questionamento principal que corresponderia à síntese da nossa indagação: Que práticas e ações docentes deliberadas no contexto escolar favoreciam o desenvolvimento do processo do ensino e aprendizagem e garantiam resultados significativos?

Em conformidade com o disposto, nossa pesquisa em uma escola bem-sucedida na avaliação institucional paulista nos anos de 2007 a 2009, pretendeu evidenciar a

proposta pedagógica escolar alinhavada em práticas docentes diferenciadas, nascidas de uma cultura específica e produzidas em espaços singulares de criação e a partir do contexto em que se inserem. Neste direcionamento, foi necessário considerar a qualidade e o sucesso da aprendizagem escolar de longo prazo, para além dos procedimentos instrumentais, de testes padronizados, ressaltando-se as proposições éticas que são estabelecidas pela conjunção de valores que se desenvolvem na própria prática; do ensino sem distinção entre meios e fins e dos fatos que fundamentam a intencionalidade educativa. (GÓMEZ, 1998)

Por conseqüência, o que se pretendeu neste trabalho como principal objetivo foi pesquisar, na atividade cotidiana da escola, o processo desencadeador das ações de aprendizagem desenvolvidas e/ou as práticas docentes diferenciadas reveladoras de caminhos para o sucesso do ensino e a aprendizagem.

A partir desta perspectiva, os objetivos específicos foram se estabelecendo e direcionando a nossa atividade investigativa em ações de: análise e compreensão das ações dos professores e alunos que contribuíram para a consecução dos objetivos escolares e dos resultados positivos da escola; identificação das práticas pedagógicas docentes alternativas que possibilitaram o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; localização, no cotidiano da escola e nas salas de aulas, dos elementos favorecedores que contribuíram para o desenvolvimento da prática educativa docente; destaque às práticas docentes que conduziram ao desempenho observado a partir das análises realizadas; divulgação do trabalho para socialização das experiências desenvolvidas com os educadores que atuam na mesma Diretoria de Ensino onde o projeto se realizou, por ser de interesse social.

Referencial Teórico

A formação docente, estabelecida a partir da intencionalidade, conduz ao envolvimento docente em práticas acentuadamente reflexivas, em resposta aos diferentes aspectos que constituem o propósito de ensinar. O processo reflexivo desenvolvido propicia a deliberação pedagógica, o exercício competente e a construção da identidade profissional.

A Intencionalidade Docente Inerente ao Ensino

A construção de processos formativos, inseridos em contexto de forte apelo social, enfatiza a necessidade do envolvimento pessoal docente e a prática de reflexões

deliberativas com vistas ao desenvolvimento de alternativas de diferenciação pedagógica ao processo de ensino.

No entendimento de Nóvoa (2006, p. 118), para formular o conhecimento profissional docente há necessidade da intenção docente, empreendida a partir de situações reflexivas e responsável pelas mesmas, as quais podem possibilitar as escolhas e tomadas de decisões no exercício prático.

> Ponho como hipótese de trabalho que ele depende de uma reflexão prática e deliberativa, isto é: por um lado, de uma reelaboração da experiência a partir de uma análise sistemática das práticas; por outro lado, de um esforço de deliberação, de escolha e de decisão, que passa por uma intencionalidade de sentidos. (NÓVOA, 2006, p. 118)

Ao retratar a singularidade da ação docente, Nóvoa (2007) afirma que, neste sentido, uma teoria da pessoalidade se inscreve no interior de uma teoria da profissionalidade e é responsável pela essência da identidade profissional docente. O autor (2009, p. 12) reitera estas disposições ao propor uma resposta para a definição de um bom professor e sugere (pré) disposições construídas, assim, *"*numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma pessoalidade do professor*".* Ao distinguir as disposições, o autor apresenta alguns apontamentos que pressupõem a prática de um bom professor: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social.

Por outro lado, considerando as características do processo de diferenciação pedagógica, entendemos a partir da interpretação de Gómez (1998), que o professor que atua com a prática educativa intencional preocupa-se com a representação significativa experiencial do aluno, compreendendo-a através das informações da rede social que a estabelece; promovendo-a, via participação, a partir da negociação em conhecimentos, espaços e contextos compartilhados e reconstruindo-a por meio de sua intervenção em processo aberto de comunicação.

O Entendimento proporcionado pelo Saber Pedagógico

Para a compreensão do processo de desenvolvimento do saber pedagógico e da decorrente intervenção pedagógica formulada a partir deste, focalizamos Shulman (1987, p. 5), que estabelece uma discussão feita em duas análises, do que ele denomina "fontes e contornos da base de conhecimentos necessários para o ensino", acrescentando que "fontes são os domínios do saber e da experiência".

Na primeira análise o autor examina um conjunto de referências para uma base de conhecimentos e, em seguida, explora o que ele denomina “processos de raciocínio e ação pedagógica” em que o conhecimento do professor é utilizado.

Shulman (1987, p. 8) considera que o conhecimento dos professores inclui categorias: 1) o conhecimento do conteúdo; 2) o conhecimento pedagógico geral (com referências aos grandes princípios e às estratégias de gestão da sala de aula e organização); 3) o conhecimento do currículo, com particular compreensão das matérias e dos programas; 4) o conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e suas características, conhecimentos dos contextos educativos e conhecimentos dos fins educacionais, fins e valores e sua filosofia e razões históricas.

Os processos de raciocínio e ação pedagógica são relacionados às maneiras pelas quais os professores “se movem” a partir de “assuntos” a serem elucidados para que seja possível a compreensão do aluno. (SHULMAN, 1987, p. 13). Os aspectos do raciocínio pedagógico envolvem, a partir de um texto, um ciclo, por meio das atividades de compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão. O ponto de partida e o término do processo é um ato de compreensão. (SHULMAN, 1987, p. 14)

A reflexão docente é também explicada por Schön (1997, p. 83) ao considerar que o professor é reflexivo quando desenvolve uma “série de momentos sutilmente combinados numa habilidosa prática de ensino”, o processo de reflexão-na-ação: o docente observa retrospectivamente e reflete, na ação, sobre a ação que desenvolveu, pensa, formula hipóteses, observa, descreve e usa palavras. Para o autor (1997, p. 87) o professor reflexivo esforça-se para entender o processo de conhecimento do aluno, ajudando-o a articular o saber escolar na ação, isto é, ao saber com proposições estabelecidas, tido como certo e de crença em respostas exatas. Para esta reflexão, ao professor é necessário requerer o conhecimento da existência de representações múltiplas em vista das representações figurativas e formais. Desta maneira, o processo reflexivo docente requer atentar-se à burocracia e integrar a esta o contexto institucional. “Aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos” são inseparáveis na prática reflexiva.

Acerca da atuação docente na prática, Tardif (2008, p. 21) observa que os professores hierarquizam os saberes em função de “sua utilidade no ensino” e utilizam a experiência do trabalho, “sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma, reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer”.

O saber docente é, então, plural e constituído de saberes profissionais, disciplinares e curriculares, mas a prática docente é "uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos". (TARDIF, 2008, p. 37)

Arroyo (2002, p. 19) assinala a importância da qualidade da especificidade da ação educativa prática centrada na relação que se dá na sala de aula e no convívio entre educadores e educandos. A centralidade do *como* se trabalha termina por entender o *como* se ensina e o como se aprende. Ainda, segundo o autor, o *como* nos aponta que há muita *positividade* nas práticas, das quais os educandos são seus sujeitos e os educadores os sujeitos da ação educativa. Para Arroyo (2002, p. 137) "as práticas na escola se impõem a nosso olhar com tanto destaque que parecem ter existência própria".

Conhecimento e Organização do Conteúdo e do Conteúdo Pedagógico na Prática

Em análise mais detalhada, Shulman (1985) esclarece a definição efetuada sobre a dimensão de conhecimento do conteúdo do trabalho docente e diferencia três categorias presentes nesta consideração: o conhecimento específico do conteúdo, o conhecimento pedagógico e o conhecimento curricular. Valendo-se das ideias de Schwab (1978), o autor define que o conhecimento do conteúdo inclui o entendimento de que as estruturas de uma matéria comportam composições substantivas e sintáticas, sendo possível definir as estruturas substantivas como os vários modos que os conceitos e os princípios são organizados para incorporar os fatos, e a estrutura sintática de uma disciplina, como as formas verdadeiras/ válidas e as falsas/ inválidas estabelecidas. De acordo com Shulman (1985), a sintaxe da disciplina proporciona a relação curricular relativa e estabelece as inferências legítimas e as explicações e os julgamentos pedagógicos necessários.

A Ação Docente com vistas à Construção da Identidade Profissional

O profissionalismo docente implica na inserção da responsabilidade ao compromisso diário do professor com seus alunos. Ao pensar também na especificidade da ação docente, Libâneo (2008) confere ao pressuposto uma explicação fundamentada:

> O profissionalismo refere-se ao desempenho competente e compromissado dos deveres e responsabilidades que constituem as especificidades de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional. Na prática, isto significa ter o domínio da matéria e dos métodos de ensino, a dedicação ao trabalho, a participação na construção coletiva do projeto pedagógico-curricular, o respeito à cultura de origem dos alunos, a assiduidade, o rigor no preparo e na condução das aulas, o compromisso com um projeto político democrático. (LIBÂNEO, 2008, p. 75)

A competência profissional estabelecida nos percursos formativos vai gradativamente aperfeiçoando a prática, melhorando a qualidade do ensino e desenvolvendo segurança. Desta maneira, disponibiliza-se ao docente um dos mais importantes atributos profissionais docentes, a autonomia, compreendida aqui como a liberdade docente de escolha e decisão que permitem a segurança na definição de propostas em benefício do ensino e no estabelecimento da aprendizagem.

O desenvolvimento profissional docente para Gebran (2009, p. 135) requer formação "por meio de um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade profissional".

A identidade profissional docente, a nosso ver, demanda ainda o entendimento e a inserção de práticas de avaliação de perfil político democrático (Rodrigues, 1993 p 50).

Avaliação Institucional e Política Educacional: Espaço Para a Racionalidade Técnica

Dada a importância da avaliação no processo construtivo do ensino e da aprendizagem discorremos sobre as origens dos mecanismos de avaliação externa no Brasil e sua aplicação no estado de São Paulo, por meio do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que entre outras medidas instituídas, caracterizou a tendência técnica racionalista impregnada nos processos avaliativos de procedência neoliberais. Nossa perspectiva de análise, na pesquisa realizada, orientou-se na busca de procedimentos encontrados pela escola para pensar as questões do ensino, que segundo Gebran (2004, p. 15), devem ser desenvolvidas "[...] não no sentido de adequá-las às regras conjunturais e históricas da terceira revolução industrial, da globalização e do neoliberalismo, mas, fundamentalmente, a partir da visão de sociedade que queremos no futuro".

Metodologia da Pesquisa

Na realização da pesquisa, localizamos nos alunos e docentes os atores centrais do processo e encontramos nas características da Pesquisa Qualitativa e no Estudo de Caso os percursos ideais para a consecução dos nossos objetivos.

Para a coleta de dados usamos questionários, observações, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Os questionários foram respondidos por dois docentes de Matemática e um docente de Língua Portuguesa; dois alunos da oitava série

(EF), três alunos das terceiras séries (EM) do ano de 2010 e três de 2011. Os entrevistados foram três docentes de Matemática e um docente de Língua Portuguesa.

A observação do cotidiano escolar ocorreu durante o período de pesquisa e as aulas observadas foram seis, no total: quatro de Matemática (uma na 2ª série e outra na 3ª série do Ensino Médio e uma na 8ª série e outra no 6 ª ano do Ensino Fundamental) e duas de Língua Portuguesa, (uma aula na 7ª série e outra na 8ª série do Ensino Fundamental). Na análise documental os apontamentos escolares analisados foram: Plano de Gestão, Plano de Referência em Gestão, Cadernetas de Registro de Aulas, Material de Recuperação, Atas de Conselho de Classe, Horários, Controle de Acompanhamento Curricular, Caderno do Aluno e Caderno do Professor.

Os docentes sujeitos da pesquisa eram todos efetivos nos cargos que ocupam e residentes no município. Por meio dos registros, observa-se que não havia rotatividade docente e que os docentes mais experientes trabalhavam, preferencialmente, nas séries finais dos cursos. Em relação à formação docente, todos apresentaram mais de uma graduação. Dos dados emergem também a constatação da experiência docente, do trabalho coletivo, do sentimento de pertencimento à escola e a estabilidade do quadro docente pesquisado; conclusões estas evidenciadas por meio de narrativas e escritos em documentos analisados. No total questionamos oito alunos, cinco alunos e três alunas, de faixas etárias de 14 aos 17 anos de idade e residentes no município. De todos os alunos, seis trabalhavam. Em comum, todos eram oriundos do município e de renda familiar compatível aos demais moradores locais de baixa renda familiar.

Considerações Finais

Na análise de dados e na ação cotidiana escolar encontramos evidências acentuadas de práticas consolidadas na escola que permitem a distinção de categorias formalizadas e distintas. Da ação cotidiana emergem acentuadamente hábitos e preocupações que determinam o caráter restrito da categoria apontada: profissionalismo docente concluído por meio da intenção e comprometimento observados durante a pesquisa realizada; reconstrução social evidentes na socialização e diversificação pedagógica empreendidas durante o processo de aculturação dos alunos e processo de ensino; centralidade do conteúdo, destacada por meio de análises que permitiram identificar a importância que o docente estabelece na escolha da essência do que deve ser ensinado; metodologias diversificadas e atividades com ênfase na construção do conhecimento efetuadas nas atividades diárias de aulas; e expectativas na capacidade dos alunos e foco na Avaliação.

García (1999, p. 139) elucida a nossa principal conclusão ao estabelecer a importância da contribuição docente no esforço desenvolvido para conseguir escolas mais participativas, onde os alunos aprendem e se formam como cidadãos. Segundo o autor, este empenho "passa necessariamente pela existência de professores capazes e comprometidos com os valores que tal representa".

Gómez (1998, p.373) nos acrescenta, nesta linha de pensamento, que para a concepção da prática compensatória reconstrutiva, o professor tem importante participação:

> O professor é considerado um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre, de modo que sua atuação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam do processo educativo. (GOMÉZ, 1998, p. 373)

Na análise final localizamos ainda, nas práticas escolares e nos relatos dos docentes e alunos, o papel central estabelecido para a avaliação interna trabalhada ao longo do ano na escola e a sua distinção da avaliação externa paulista. Esta foi retratada por um dos alunos concluintes da 3ª série do ensino médio do ano de 2010 que considerou: "eu sempre achei muito interessante os bons resultados do SARESP, e acho que tudo isto se deve à forma com que os alunos e professores se interagem em busca de um só objetivo, ou seja, aprender sem se preocupar com estatísticas, e sim, o objetivo de saber, saber e querer".

Um dos docentes de matemática relatou que os docentes da escola trocam ideias, experiências e trabalham juntos. Disse acreditar que os alunos são interessados, motivados, acompanhados o ano todo, com revisão e intensivos que ajudam em outras avaliações. Acrescentou à fala: "é hábito; trabalho; cobrança"; "somos autônomos, mas decidimos em grupo". Enfatizou também que decidem pensando na aprendizagem; que o "SARESP é a aprendizagem". "Só se vai bem se aprendeu".

A partir das análises se evidenciam as figuras dos docentes pesquisados neste trabalho: profissionais voltados para suas responsabilidades e atribuições de ensino, comprometidos com seu tempo e sua comunidade e que conhecem excepcionalmente o contexto escolar.

Das características consideradas emerge um atributo delimitado pela responsabilidade e autonomia, a identidade docente perceptível nas falas e relações dos docentes que participaram da pesquisa.

Referências

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**: Imagens e auto-imagens. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GARCÍA, M. C. **Formação de Professores** para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GEBRAN, A. R. (Org.). **Contexto Escolar e Processo Ensino-Aprendizagem**: Ações e Interações. São Paulo: Arte&Ciência, 2004.

GEBRAN, A. R. (Org.). **Ação docente no cotidiano da sala de aula**: práticas e alternativas pedagógicas. São Paulo: Arte & Ciência, 2009.

GÓMEZ, A. P. As funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In SACRISTAN, J. G.; GOMES, A. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GÓMEZ, A. P. A Ensino para a compreensão. In: SACRISTAN, J. G.; GOMES, A. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GÓMEZ, A. P A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In SACRISTAN, J. G.; GOMES, A. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. Goiânia: MF livros, 2008.

NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. **SINPRO SP -** Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007. Disponível em:

<http://www.scribd.com/doc/2943879/Desafios-do-trabalho-do-professor-Antonio-Novoa>. Acesso em 30 out. 2010

NÓVOA, A. **O professor pesquisador e reflexivo**. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/SALTO/**entrevistas**/antonio_**novoa**.htm>. Acesso em: 16 mar. 2010.

NÓVOA, A. Entrevista: pela Educação. **Saber e Educar**, v. 11, p. 111-126, 2006.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Instituto de Educação Universidade de, 2009.

RODRIGUES, P. A avaliação Curricular. In: ESTRELA, A; NÓVOA, A. (Orgs.), **Avaliações em Educação: Novas Perspectivas.** Portugal: Porto Editora, 1993.

SÃO PAULO. Secretaria do Estado da Educação. **SARESP- 2009**. Disponível em:

<http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/>. Acesso em: 05 Mar. 2010.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: Foundations of a new reform, Harvard **Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, Fev. 1987.

SHULMAN, L. S. Those Who Undertand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher,** v. 15, n. 2, p. 4- 14, 1985

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE ENSINO DE FÍSICA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM PERIÓDICOS NACIONAIS

Josiane Pereira Torres[1], Enicéia Gonçalves Mendes[2], Cicera Aparecida Lima Malheiro[3]

[1]Estudante de mestrado, Programa de Pós Graduação em Educação Especial - UFSCar, São Carlos. [2]Profª. Drª. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos– UFSCar. [3]Estudante de mestrado, Programa de Pós Graduação em Educação Especial - UFSCar, São Carlos. E-mail: jtfisica@gmail.com

Resumo
Cada vez mais alunos com necessidades educacionais especiais tem tido acesso as classes comuns das escolas regulares. Esse fato demanda uma reestruturação do ensino nessas instituições para que eles tenham acesso ao conteúdo curricular. Esse estudo apresenta uma pesquisa realizada em periódicos da área de ensino de física e ciências. O objetivo consistiu em analisar a partir das publicações como tem sido a produção de propostas para materiais didáticos para ensinar física à estudantes com deficiência visual. Foram pesquisados nos periódicos artigos produzidos entre 2000 e 2011. Os resultados evidenciaram que as publicações que abordam essa temática são poucas, correspondendo a 0,4% do total de 2325 publicações investigadas.
Palavras-chave: Ensino de física. Deficiência visual. Materiais didáticos.

Introdução

Segundo os dados do censo realizado no ano de 2000 mais de 16 milhões de pessoas apresentam algum tipo de deficiência visual (DV) no Brasil (IBGE, 2000). E com a política de inclusão escolar cada vez mais alunos com deficiências têm sido matriculados no ensino regular. Em 2000 havia 81.695 matrículas de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), passando para 325.136 em 2006, chegando a 387.031 matrículas em 2009 (INEP, 2000, 2006 e 2009).

Entretanto, a mera matrícula do aluno com NEE no ensino regular não é suficiente, pois é necessário garantir sua permanência e ensino com qualidade. No que se refere à inclusão escolar Mittler (2003) esclarece que este é um processo de reforma e reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os estudantes possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola, o que diz respeito também ao conteúdo curricular, inclusive da disciplina de Física.

Nesse sentido, acreditamos que seja necessária uma alteração na prática pedagógica para que a inclusão escolar dos alunos com NEE seja satisfatória. Dessa forma pensamos que metodologias precisam ser modificadas para favorecer a aprendizagem desses alunos no ensino regular.

No caso da disciplina de Física, a metodologia geralmente usada nas aulas baseia-se em representações visuais que ilustram o fenômeno que se está estudando, com o objetivo de que essas ilustrações facilitem a assimilação do conteúdo pelo estudante. “É importante observar que para ensinar alunos cegos ou com baixa visão o professor deve evitar o uso de gestos, figuras e fórmulas que somente podem ser vistos”. CAMARGO (2007, p. 30).

Nesse contexto, entendemos que os materiais didáticos se apresentam como uma solução que pode ser uma medida inclusiva e de baixo custo, no caso das aulas de física. Como discute Camargo (2007, p. 30), “é preciso criar ou adaptar equipamentos que emitam sons ou possam ser tocados e manipulados. Isto é necessário para que o aluno consiga observar o fenômeno físico a ser estudado”.

Assim, considerando a importância dos materiais didáticos como um recurso que permite o aluno com DV se apropriar de informações que são transmitidas visualmente, o presente trabalho partiu do problema de conhecer se está havendo algum avanço na produção científica sobre ensino de Física para estudantes com DV em termos de produção de material didático.

Objetivo

O estudo teve como objetivo descrever e analisar a produção de materiais didáticos desenvolvidos para o ensino de Física para estudantes com deficiência visual na literatura científica nacional.

Metodologia

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica na qual realizamos um levantamento em nove periódicos na área de ensino de Física e ciências a fim de se buscar trabalhos que apresentassem propostas de materiais didáticos para o ensino de Física para estudantes com DV.

O primeiro momento da pesquisa consistiu no levantamento das publicações com a temática: **materiais didáticos de física para deficientes visuais**. Esse levantamento foi realizado nas páginas da internet de cada periódico usando os descritores: deficiência visual, baixa visão, cegueira e inclusão. No segundo momento foi realizada a leitura dos trabalhos encontrados.

Os periódicos consultados foram todos nacionais, a saber: “Ciência & Educação”, “Investigações em Ensino de Ciências”, “Caderno Brasileiro de Ensino de Física”, “Revista Brasileira de Ensino de Física”, “Revista Ensaio”, “Ciência & Ensino”, “Revista Brasileira

de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC)", "A Física na escola" e "Acta Scientiae". Foram consultados os trabalhos publicados entre o ano de 2000 até a última publicação disponível em 2011, mês de agosto.

Resultados e Discussão

Na tabela 1 pode-se visualizar a relação dos periódicos consultados, o total de publicações de cada revista e a quantidade de publicações que abordam a temática "materiais didáticos para ensinar física a deficientes visuais". Usando os descritores já citados: deficiência visual, baixa visão, cegueira e inclusão, foram encontrados 10 artigos que abordam a temática em questão (coluna 4), entre 2.325 publicados pelos nove periódicos.

Tabela 1 – Número de artigos totais e sobre o assunto alvo encontrados nos periódicos consultados

Periódicos consultados	Período consultado	Total de publicações	Materiais didáticos	% do total
Ciência & Educação	2001* a 2011	292	0	0
Investigações em Ensino de Ciências	2000 a 2011	169	1	0,6%
Caderno Brasileiro de Ensino de Física	2000 a 2011	323	0	0
Revista Brasileira de Ensino de Física	2000 a 2011	741	2	0,3%
Revista Ensaio	2000 a 2011	165	1	0,6%
Ciência & Ensino	2000 a 2008**	71	0	0
RBPEC	2001* a 2010	190	1	0,5%
A Física na escola	2000 a 2011	275	3	1,1%
Acta Scientiae	2005*** a 2011	99	2	2,0%
Total		**2.325**	**10**	**0,4%**

* Ano da primeira publicação.

** Última publicação em 2008.

*** Data em que a revista passou a publicar artigos exclusivos da área de Ensino de Ciências e Matemática.

Notamos que as publicações destinadas à produção de materiais didáticos para ensinar física à estudantes com DV correspondem a uma parcela mínima do total de publicações. Podemos acompanhar na coluna 5 da tabela 1 que as publicações com essa temática correspondem a 0,4% do número total de publicações.

Entendemos esses valores como uma indicação da escassez de produções acadêmicas sobre essa temática. E dessa forma o professor encontra-se sem material disponível para atender às necessidades de alunos com DV em aulas de Física. Na tabela 2, apresentamos uma classificação dos materiais didáticos encontrados de acordo com temáticas centrais da Física.

Tabela 2 – Publicações de acordo com temáticas centrais da física.

Temáticas centrais	**Nº de publicações encontradas**
Mecânica	4
Óptica	2
Ondulatória	0
Termodinâmica	0
Astronomia	1
Física Moderna	1
Eletricidade	1
Magnetismo	0
Eletromagnetismo	1

Observando a tabela 2 podemos notar que dos 10 artigos encontrados, a maioria aborda a temática **Mecânica** correspondendo a 40% do total das publicações analisadas. Em segundo lugar encontra-se a temática óptica com 20% do total de publicações. Notamos que temáticas importantes que pertencem ao currículo de Física do ensino médio (Ondulatória, Termodinâmica, Magnetismo) não são abordadas nesses estudos. Portanto é visível que além de serem poucas propostas apresentadas na literatura, percebemos que as encontradas contemplam poucos assuntos dentro das temáticas centrais da Física.

Das publicações analisadas pode-se notar que os materiais didáticos propostos podem ser confeccionados com materiais simples e de baixo custo, o que significa que os professores de Física também podem estar produzindo e usando nas aulas esses materiais, embora talvez isso requeira mais tempo de planejamento do que o usual.

Conclusão

Entendemos que a produção de materiais didáticos para o ensino de Física destinado a estudantes com deficiência visual é de fundamental relevância. Nesse sentido concordamos com Cerqueira & Ferreira (2000) quando afirmam que os recursos didáticos são imprescindíveis para a educação de deficientes visuais.

Assim, vimos que a literatura brasileira tem desenvolvido, ainda que discretamente, propostas para o ensino de Física para estudantes deficientes visuais. Percebemos que a produção de materiais didáticos destinados ao ensino de Física para estudantes com DV representa um número bastante pequeno, não chegando a 1% do total de produções em periódicos de ensino de Física e ciências. Apesar do baixo número de publicações, notamos que as propostas apresentadas são interessantes e de fácil acesso ao professor, visto que são confeccionados com materiais de baixo custo.

Dos periódicos consultados o que mais apresenta proposta para o desenvolvimento de materiais didáticos para ensinar Física à deficientes visuais é a revista "A Física na Escola" com três publicações, o que corresponde a 1,1% do total de publicações desse periódico e 30% do total de artigos identificados no conjunto dos periódicos. Em relação a temática mais abordada nas publicações analisadas destaca-se a Mecânica, com 40% do total das publicações identificadas, enquanto que não foram encontradas nenhuma proposta para o ensino de ondulatória, termodinâmica e magnetismo.

De modo geral pode-se concluir que é preciso ampliar essa produção, visto que quanto mais propostas apresentadas maiores serão as oportunidades de aprendizagem que o professor de Física pode proporcionar na sala de aula para alunos com deficiência visual, garantindo assim um acesso satisfatório desses alunos ao currículo escolar.

Referências

CAMARGO, E. P. É possível ensinar física para alunos cegos ou com pouca visão? Proposta de atividades de ensino de física que enfocam o conceito de aceleração. **Física na Escola,** v.8, n. 1, p. 30 – 34, mai. 2007.

CERQUEIRA, J. B. & FERREIRA, M. A. Os recursos didáticos na educação especial. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, 15ª ed., abril de 2000. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/index.php?itemid=102#more> Acesso em: 14 mar. 2011.

IBGE, **censo demográfico 2000**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/populacao/deficiencia_Censo2000.pdf> Acesso em: 2 mar. de 2011.

INEP, **Censo Escolar**. Sinopse estatística 2000, 2006 e 2009. Disponível em:<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> Acesso em: 18 ago. 2011

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FONTES DE PESQUISA

CADERNO BRASILEIRO DE ENSINO DE FÍSICA. Florianópolis, SC. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/index>. Acesso em 27 ago. 2011.

CIÊNCIA & ENSINO. Campinas: UNICAMP. Disponível em: <http://www.ige.unicamp.br/ojs/index.php/cienciaeensino>. Acesso em 27 ago. 2011.

REVISTA ACTA SCIENTIAE. Canoas: ULBRA. Disponível em: <http://www.ulbra.br/actascientiae/>. Acesso em 27 ago. 2011.

REVISTA A FÍSICA NA ESCOLA. São Carlos: SBF. Disponível em: <http://www.sbfisica.org.br/fne/>. Acesso em 27 ago. 2011.

REVISTA BRASILEIRA DE ENSINO DE FÍSICA. São Paulo: SBF. Disponível em: <http://www.sbfisica.org.br/rbef/edicoes.shtml>. Acesso em 29 ago. 2011.

REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (RBPEC). Belo Horizonte: ABRAPEC. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/abrapec/revista/index.html>. Acesso em 27 ago. 2011.

REVISTA CIÊNCIA & EDUCAÇÃO. Bauru: Faculdade de Ciências, UNESP. Disponível em: < http://www2.fc.unesp.br/cienciaeeducacao/index.php>. Acesso em 27 ago. 2011.

REVISTA ENSAIO: PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. Belo Horizonte: UFMG. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/>. Acesso em 29 ago. 2011.

REVISTA INVESTIGAÇÕES EM ENSINO DE CIÊNCIAS. Porto Alegre: UFRGS. Disponível em: < http://www.if.ufrgs.br/ienci/>. Acesso em 29 ago. 2011.

ARTIGOS CONSULTADOS

CAMARGO, E. P. Ensino de Física e deficiência visual: atividades que abordam o conceito de aceleração da gravidade. **Investigações em Ensino de Ciências**. Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 343-364, 2006.

CAMARGO, E. P.; NARDI, R.; VERASZTO, E. A comunicação como barreira à inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de óptica. **Revista Brasileira de ensino de física**, São Paulo, v.30, n.3, jul./set. 2008.

DOMINICI, T.; OLIVEIRA, E.; SARRAF, V.; GUERRA, F. Atividades de observação e identificação do céu adaptadas às pessoas com deficiência visual. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v.30, n.4, out/dez de 2008.

CAMARGO, E. P.; NARDI, R. Contextos comunicacionais adequados e inadequados à inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de mecânica. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte. v.12, n.02, p. 27-48, 2010.

CAMARGO, E. P.; NARDI, R.; CORREIA, J. N. A comunicação como barreira à inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de Física Moderna. **Revista Brasileira de pesquisa em Educação em ciências.** Belo Horizonte, v.10, n.2, 2010.

CAMARGO, E. P.; NARDI, R. A condução de atividades de mecânica para alunos com e sem deficiência visual: dificuldades e viabilidades. **Acta Scientiae**. Canoas, v.11, n.2, p. 101-118, jul./dez., 2009.

CAMARGO, E.; NARDI, R. O emprego de linguagens acessíveis para alunos com deficiência visual em aulas de Eletromagnetismo. **Acta Scientiae**. Canoas, v.10, n.1, p.97-118, jan./jun., 2008.

CAMARGO, E.; DA SILVA, D. É possível ensinar física para alunos cegos ou com baixa visão? Proposta de atividade de ensino de física que enfocam o conceito de aceleração. **Revista Física na Escola**, v. 8, n. 1, p.30-34, 2007.

CAMARGO, E.; et al. Como ensinar óptica para alunos cegos e com baixa visão. Revista **Física na Escola**, v. 9, n. 1, p.20-25, 2008.

SOUZA, M. M. Tecnologia para o ensino de eletrodinâmica para o aluno cego. Revista **Física na Escola**, v. 9, n. 2, p.10-13, 2008.

PROFESSOR X EDUCOMUNICADOR: OBSTÁCULOS À UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Thais Rubia Ferreira, Carmen Lucia Dias
Unoeste – thaisrubia@gmail.com - FAPESP UNOESTE. E-mail: carmenlucia@unoeste.br

Resumo
A presença das tecnologias de informação e comunicação na sociedade vem incitando uma verdadeira revolução no ensino superior. Ao mesmo tempo que contribuem para o aumento das exigências, oferecem suporte tecnológico para mudança. No entanto, sua utilização nas universidades não depende apenas da posse dos equipamentos, depende também, e sobretudo dos professores. E como, estes apresentam comportamentos distintos. A motivação para existência deste artigo é analisar, a partir da leitura de pesquisadores que abordam essa temática, o comportamento do professorado quanto ao uso das TIC no ensino superior, e identificar os obstáculos presentes neste processo. Que se torna cada vez mais emergente, tendo em vista a necessidade de novos modelos educacionais que permitam a comunicação-interação entre as partes. No entanto, empreender esta transformação, não é fácil, isso porque a ausência de formação para utilização correta dos meios reflete diretamente no comportamento do professorado, e na transformação de professores em educomunicadores.
Palavras-chave: Tecnologias de informação e comunicação, resistência a mudança, educomunicador.

Introdução

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) estão presentes e interferem em todos os setores da sociedade. Na educação, mais especificamente no ensino superior, elas vêm incitando uma verdadeira revolução. Ao mesmo tempo que contribuem para o aumento das exigências com relação ao ensino e a formação dos alunos, oferecem suporte tecnológico para mudança.

No entanto, sua utilização nas universidades não esta condicionada apenas a posse dos equipamentos, ela depende também, e sobretudo dos professores. E como, diferentemente das máquinas, estes apresentam comportamentos distintos, que podem tanto favorecer como desfavorecer o emprego destes recursos. A motivação para existência deste artigo é analisar, a partir da leitura de pesquisadores que abordam essa temática, o comportamento do professorado quanto ao uso das TIC no ensino superior, e com isso identificar os obstáculos presentes neste processo.

Que se torna cada vez mais emergente, tendo em vista que o modelo de aula tradicional (professor ativo – aluno passivo) não cabe mais nos dias atuais. A disseminação da informação leva as salas de aula, discentes aptos a compartilhar conhecimento, tanto com os colegas quanto com os docentes, surgindo a necessidade de novos modelos que permitam a comunicação - interação entre as partes, e adéqüem o

ensino a realidade atual. Porém, esta adequação, mexe profundamente com o professorado, que diante das TIC, necessita adquirir novas competências, e até mesmo reaprender a ensinar, agregando estes meios as suas práticas pedagógicas. Fato que implica na transformação de professores em educomunicadores.

No entanto, empreender esta transformação, não é uma tarefa fácil, isso porque, a maioria dos docentes a vêem como algo negativo, e resistem fortemente a ela. Mas qual o motivo gerador desta resistência? A resposta esta na formação, ou melhor, na ausência desta para o uso das TIC, que reflete também na auto-estima do professorado, gerando medo de perder a autoridade, de ser superado pelos alunos, e substituido pelos computadores, uma vez que a posse do conhecimento torna-se cada vez mais compartilhada e as funções/aplicações destes recursos no ensino crescem a cada dia.

Sendo assim, pode se dizer que a ausência de formação para utilização dos recursos tecnológicos, de modo que contribua com a melhora do ensino, corresponda às expectativas e capacite-os alunos adequadamente para o competitivo e exigente mercado de trabalho, reflete diretamente no comportamento dos docentes diante da utilização das TIC no ensino superior, e na transformação de professores em educomunicadores.

1 Professor X Educomunicador

> O sujeito pensante não pode pensar sòzinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos [...] Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário. Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. (FREIRE, 1985, p.45)

Comunicação esta, que sempre esteve presente na educação superior, mas que nem sempre foi desempenhada de maneira correta. Isso porque, o professor era considerado o único detentor do saber, e, portanto, pensava sozinho e transmitia seu pensamento aos alunos. Estes participavam apenas como ouvintes. Porém, hoje, com a disseminação da informação ocasionada pelas TIC, os discentes também levam conhecimento para sala de aula, emergindo a necessidade de que o processo de comunicação ocorra de forma efetiva, por meio da interação entre as partes, onde o “penso” seja construído através do pensamento coletivo.

Ao passo, que “educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.” (FREIRE,1985, p.46). Justificando, a necessidade de modificação na forma do docente se comunicar com os discentes, passando, com o auxilio das TIC, do modelo ativo-passivo para o interativo. Passagem essa, que esta

condicionada a mudança de atitude, e que, devido a sua relevância para o ensino, motivou inclusive a criação de uma nova modalidade de professor, o educomunicador.

Mas “o que é um educomunicador? Não é um professor especializado encarregado do curso de educação para os meios. É um professor do século XXI, que integra os diferentes meios nas suas práticas pedagógicas” (JACQUINOT, 1998, p.1). Favorecendo o intercambio, tanto com os alunos, quanto entre eles, contribuindo com o processo de ensino-aprendizagem, ao passo que além da interação, também incita os discentes a buscarem conhecimento fora da sala de aula.

> Numa palavra, o educomunicador reconhece que não há mais monopólio da transmissão de conhecimento, e que não é só o professor que tem o direito da palavra. Os professores que introduziram os meios na escola [...] puderam perceber que isso provoca uma mudança nos objetivos e nos métodos de ensino”. (JACQUINOT, 1998, p.11).

Evidenciando o abismo existente entre o ser educomunicador e o ser professor, enquanto este tem aversão a tecnologia, vê o computador como seu substituto e sente-se ameaçado pela disseminação da informação (TEJEDOR; GARCÍA-VALCÁRCEL; PRADA, 2009)[32], o outro ao contrário, utiliza e atribui grande importância as TIC, as vê como aliadas no processo de ensino, enxerga que os meios devem ser utilizados a favor da aprendizagem, como cita Lalli e Hernandes (2009, p.443):

> O educomunicador aparece como um profissional inserido nesse contexto de mudanças que utiliza os meios de comunicação e a tecnologia da informação para proporcionar ambiente de aprendizagem que vai além da aquisição dos conhecimentos escolares. Aproveita o interesse que a TV, a internet [...] já produziu no aluno e insere de maneira criativa, o conteúdo a ser aprendido e assimilado [...] sempre estimulando a criatividade e o trabalho em conjunto.

Destacando a idéia de que a transformação de professor em educomunicador não é algo simples como aprender a ligar, desligar ou escrever em um computador, o docente necessita ultrapassar diversas barreiras, entre elas o medo de ser substituído pelas máquinas e superado pelos alunos, é preciso enxergar o compartilhamento do conhecimento como algo positivo. E isto implica numa mudança geral de concepção, atitudes, e na aquisição de competências. É necessário conhecer as TIC de tal forma, que seja possível, a partir delas, criar novas metodologias, novos formatos de comunicação entre aluno-professor e aluno-aluno utilizando a disseminação da informação a favor do ensino. Ao passo que:

[32] Tradução livre do autor.

> Não basta apenas usar a mídia em sala de aula, isso não significa uma ação educomunicativa. Tal ação só existe quando um espaço comunicativo é criado e os alunos compartilham a produção do conhecimento. O professor educomunicador, no ambiente escolar, dá autonomia, permite que o aluno seja protagonista.(OLIVEIRA, 2010, p.1)

Indo exatamente de encontro as suas necessidades, que pelo fato de também possuir informação, sente-se preparado para participar do processo de comunicação, e construção do conhecimento, sente-se capaz de protagonizá-lo. E esta autonomia dada aos alunos, faz com que sintam-se mais seguros, e a vontade para acertar e errar, construindo um "penso" sólido, a partir do pensamos.

Portanto, diante da informação ao alcance de todos, não é possível pensar o ensino superior hoje, som alunos submissos, sem nenhuma autonomia. A interação entre as partes tanto dentro, quanto fora da sala de aula é possibilitada pelas TIC, cabe aos professores sua utilização correta a favor da aprendizagem. No entanto, esta "utilização correta", esta atrelada a mudança de posicionamento, a transformação de professores em educomunicadores. Mas como se sentem, qual a reação do professorado diante desta necessidade de mudança?

2 Mudança: resistência ao desconhecido

> A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de actores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. (ESTEVES, 2003, p.99)

E como o cenário faz toda diferença, a disseminação da informação e a competitividade do mercado, trazem um novo aluno as salas de aula, mais exigente porque também detém conhecimento e porque sabe que as empresas buscam profissionais capacitados, como forma de sobreviver diante da concorrência. Estes dois fatores somados são os principais impulsionadores da necessidade de mudança no ensino. As TIC dispõem de equipamentos que possibilitam a troca do modelo tradicional para formas novas e interativas de ensinar, mas estas sozinhas não geram transformação, é essencial o professor mudar.

Porém, "alguns estudos mostram que, apesar de todas as mudanças tecnológicas, sociais e econômicas, é grande a resistência dos profissionais da educação quando se fala em mudança de metodologia" (DEMO apud LALLI & HERNANDES, 2009, p447). Isso porque, o método pedagógico é considerado pelos docentes sua ferramenta de ensinar. E

mudar implica distanciar-se dos hábitos que os constituem separar-se dos modos de sentir, pensar e agir, mudar altera a regra, o regime, o modo como organizam suas vidas (MESSINA, 2001). Gerando inevitavelmente a resistência, que de acordo com Huberman (1973, p.63), varia proporcionalmente a mudança:

> ...a resistência à mudança é proporcional ao volume de mudança necessário ao sistema receptor [...] os indivíduos resistem com maior obstinação precisamente no ponto em que a pressão da mudança é mais forte. A mudança vem a ser percebida por ele como uma ameaça contra a qual o indivíduo se defende, em geral utilizando com dissimulação, as práticas anteriores.

E como o emprego das TIC no processo de ensino-aprendizagem representa uma grande mudança para o docente, ao passo que reflete tanto no formato das aulas e na forma de se comunicar, quanto nas suas concepções, conhecimentos, e denominação profissional, a aversão é grande. Inclusive "os sistemas de ensino oferecem mais resistência a inovação do que as empresas comerciais ou industriais [...] é mais difícil fazer mudarem professores do que agricultores ou médicos"(HUBERMAN,1973, p.39).

Mas será que todos os docentes relutam à mudança? De acordo com Tejedor, García-Valcárcel e Prada (2009, p.15) [33], não. Para os autores o comportamento dos docentes diante da utilização das TIC no ensino superior:

> ... se situa entre dois pólos de um contínuo: entre a tecnofobia e a tecnofilia, ou seja, entre a rejeição ao uso das máquinas (devido à ignorância, falta de segurança, expectativas de um desempenho ruim) e o sentir - se totalmente incorporado no mundo da tecnologia, considerando que ela é igual a progresso e a resolução de muitos problemas.

A comparação destes dois extremos, além de evidenciar as diferenças comportamentais encontradas entre os docentes, serve para ressaltar que a rejeição, ou tecnofobia, é motivada principalmente pelo desconhecimento, e ausência de formação para utilização destes recursos, uma vez que os tecnófilos por conhecerem, são marcados por um viés positivo, que lança luzes sobre o que as novas tecnologias podem fazer (GUIMARÃES, 2004), tornado-se inclusive acríticos a elas. A intenção aqui, não é julgar a tecnofilia ou a tecnofobia, e sim destacar que o desconhecimento ocasiona a resistência, e retarda a transformação de professores em educomunicadores. Uma vez que, o escasso conhecimento de hardware e software é citado na maioria das

[33] Tradução livre do autor.

investigações que se tem realizado como uma das principais causas geradoras de atitudes negativas de resistência a mudança (TEJEDOR et al, 2009) [34].

Dessa forma, pode se dizer que os professores que resistem a mudança, a transformação em educomunicadores, não o fazem simplesmente pelo fato de ter que alterar seus hábitos e competências, o fazem principalmente porque não foram capacitados para nova realidade, e por não conhecerem suficientemente bem e não dominarem as TIC, sentem-se inseguros para utilizá-las. Enquanto os que dominam além de não oferecer resistência, ainda às vêem como ferramentas importantes e indispensáveis no processo de adaptação do ensino superior as exigências sociais.

3 Formação docente para nova realidade

> ...a formação do professor para a utilização da informática nas práticas educativas não tem sido priorizada tanto quanto a compra de computadores de última geração e de programas educativos pelas escolas, transparecendo a idéia de que os equipamentos sozinhos podem melhorar a qualidade das práticas educativas.(MAZZILLI;& ROSALEN, 2005, p.1)

Isso porque a implantação das TIC na educação ainda é vista como a troca dos materiais utilizados para dar aula, por recursos mais modernos, sem qualquer alteração metodológica, como se apenas a aquisição destes equipamentos fosse suficiente para melhorar a qualidade do ensino, e com isso não percebem que "se ensinar dependesse só de tecnologias, já teríamos achado as melhores soluções a muito tempo" (MORAN apud SANTIAGO, 2006, p.19), diante da quantidade de inovações que surgem diariamente. Ensinar depende sobretudo do professor, assim como a utilização das TIC no ensino superior, que exige preparo e capacitação, e não deve ser vista simplesmente como a substituição da lousa e do giz pela multimídia, ou do caderno pelo notebook:

> A tecnologia na educação requer novas estratégias, metodologias e atitudes que superem o trabalho educativo tradicional. Uma aula mal estruturada, mesmo com o uso da tecnologia, pode tornar-se tradicionalíssima, tendo apenas incorporado um recurso como um modo diferente de exposição, sem nenhuma interferência pedagógica relevante. (SANTIAGO, 2006, p.10-11)

Diante disso, entre as competências docentes, não podem constar apenas novos formatos para os velhos conteúdos, é preciso novas formalizações e apropriação crítica

[34] Tradução livre do autor.

dos diferentes meios tecnológicos disponíveis, que ultrapasse o gesto mecânico de ligar o computador na tomada (BARRETO,2003), que transforme professores em educomunicadores. Transformação essa, que esta condicionada a dois fatores principais: formação e aceitação da mudança, onde esta depende quase que inteiramente daquela, considerando que o conhecimento do novo facilita sua aprovação. Deixando evidente a importância de que a formação ocorra corretamente, que não vise somente o domínio técnico dos equipamentos, mas que possibilite ao docente reaprender a ensinar, criando novas metodologias de ensino. Como menciona Mazzili e Rosalen (2005, p.3):

> A formação de professores capazes de utilizar tecnologias [...] na Educação, não exige apenas o domínio dos recursos, mas uma prática pedagógica reflexiva, uma vez que o uso de computadores não garante, por si só, uma melhor qualidade do ensino.

Considerando que desta formação, depende a adaptação do ensino a realidade, pois "a maioria dos professores atribui grande importância à formação como forma de desenvolver a sua confiança no uso das TIC e de desenvolver uma atitude positiva para com as TIC em contexto escolar" (PERALTA; COSTA, 2007, p.82). Evidenciando que a transformação de professores em educomunicadores, depende da muito da formação.

Portanto, formação docente completa e adequada, é essencial no processo de combate a resistência a mudança, ao passo que o conhecimento das TIC gera confiança, e reflete atitudes positivas, de aceitação destas no processo de ensino-aprendizagem.

Considerações finais

Para elaboração deste artigo, partimos do pressuposto de que existem obstáculos à utilização das tecnologias de informação e comunicação no ensino superior. Barreiras estas, que impedem a transformação de professores em educomunicadores. Num cenário onde a necessidade de mudança é emergente, tendo em vista que a disseminação da informação e o aumento da competitividade no mercado de trabalho, tornam os alunos mais exigentes a cada dia. E o uso correto das TIC é visto como solução para elevar a qualidade do ensino, e formar profissionais para sociedade atual. Então, a partir da leitura de pesquisadores que abordam essa temática foi possível constatar que os maiores obstáculos impostos á utilização das tecnologias no ensino superior são: resistência a mudança e ausência de formação do corpo docente, que somados retardam a transformação de professores em educomunicadores, e do ensino aos moldes atuais.

Diante disso, ficou evidente que o emprego das TIC no ensino superior, de modo que contribua com a melhora do mesmo, corresponda às expectativas e capacite-os

alunos adequadamente para o competitivo e exigente mercado de trabalho, depende da formação docente para o uso das tecnologias, levando em conta que o desconhecimento gera resistência a mudança, que pode ser minimizada com capacitação adquada, ultrapassando assim as barreiras que impedem a adaptação do ensino a nova realidade.

Referências

BARRETO, R. G. **Tecnologias na formação de professores:** o discurso do MEC. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, jul./dez. 2003

ESTEVES, M. J. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 2003.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 8ª Ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985

GUIMARÃES, A. S. **Reflexões sobre tecnofilia e a impossibilidade da satisfação plena**. http://revcom.portcom.intercom.org.br/index.php/rbcc/article/viewFile/870/652

Acesso em 19/11/2010 as 9:30h.

HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em educação:** subsídios para o estudo do problema da inovação. São Paulo: Cultrix, 1973.

JACQUINOT, G. 1998. *In:* I CONGRESSO INTERNACIONAL DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO, São Paulo, 1998

LALLI, S. J. T.; HERNANDES, M. L. Q. G. **Educomunicador- educação, comunicação e tecnologia na formação do cidadão.** Disponível em http://sare.unianhánguera.edu.br/index.php/anuic/article/viewFile/552/485Acesso em: 12/12/2010 as 9:00h

MAZZILLI, S.; ROSALEN, M. A. de S. **Formação de professores para o uso da informática nas escolas**: evidências da prática. In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 2005, Caxambu

MESSINA, G. **Mudança e inovação educacional**: notas para reflexão**.** Cadernos de Pesquisa, n.114, nov/2001. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a10n114.pdf

Acesso em 01/12/2010 as 12:24h

OLIVEIRA, I. **Procura-se um educomunicador**. Entrevista in Revista Ensino Superior. Disponivel em http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=12578. Acesso em 04/01/2011 as 10:00h.

PERALTA,H. & COSTA, F. A. (2007). **Competência e confiança dos professores no uso das TIC**. Síntese de um estudo internacional. *Sísifo*. *Revista de Ciências da Educação*. Acesso em 30/11/ 2010 as 13:50h

SANTIAGO, D. G. **Novas tecnologias e o ensino superior:** repensando a formação docente. Disponível em http://www.bibliotecadigital.puc-Campinas.edu.br/tdebusca/arquivo.php? codArquivo=88 Acesso em 13/06/2010 as 22:20h.

TEBEJOR, F. J.; GARCÍA-VALCÁRCEL, A.; PRADA, S. **Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC**. Comunicar, nº 33, 2009.

REFLEXÕES ACERCA DE UM CURRÍCULO INCLUSIVO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA.

JOSÉ CARLOS CELOS JUNIOR

Resumo
A Educação Inclusiva embora possua respaldo constitucional por configurar-se como política educacional prioritária, ainda não reflete majoritariamente a realidade das instituições de ensino regular em decorrência de sua implantação, e tampouco de suas matrizes curriculares e conteúdos específicos. Desta forma, o presente estudo busca, de maneira geral, analisar seguindo um modelo qualitativo de revisão de literatura, o referencial teórico e a produção de trabalhos acadêmicos relacionados à estruturação de um currículo inclusivo, e a conseqüente necessidade da discussão acerca deste na formação docente em Educação Física Escolar. Conclui-se que esta formação docente deve sobrepujar ideologias errôneas e desarticuladas acerca do currículo e sua principal função, e deve ser construída a partir de um ideário emancipatório alicerçado na autonomia, na flexibilização de conteúdos, na valorização dos percursos de aprendizagem, e no desenvolvimento da criticidade como agente promotor e instigador de transformações em nossa sociedade.
Palavras-chave: Educação Especial. Currículo. Formação Docente em Educação Física.

1. Introdução e Justificativa

A Educação Inclusiva e sua prática dentro do contexto escolar, embora possua respaldo constitucional por configurar-se em conformidade com os conceitos de política educacional prioritária (BRASIL, 1988), ainda não se configura como processo concreto e ordinário no sistema educacional brasileiro. (GLAT, NOGUEIRA, 2002)

Dentro desse processo de disjunções e devido a sua importância como componente curricular da educação básica, Duarte (2003) relata que a Educação Física Escolar, no decorrer de sua história, conservou por um longo período uma postura indiferente ou neutra face ao movimento da educação inclusiva.

Conquanto os pressupostos da inclusão social passam a ser amplamente difundidos por meio de dispositivos e leis como a Declaração de Salamanca (UNESCO,1994), que preconizava as diretrizes da Educação Para Todos, na qual as discussões acerca da Escola Inclusiva ganham força, o conceito de diferenças individuais como descreve Mazzota (2001), ainda estava distante das práticas educativas desenvolvidas no ambiente escolar, e conseqüentemente nas aulas de educação física.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 (BRASIL, 1996) ao legitimar a Educação Especial como um sistema de ensino apto a entremear os níveis escolares em sua completitude, enaltece que não há, nas modalidades de ensino, tipos diferentes de educação.

Pressupõe-se nessa acepção, que o ambiente educacional esteja inserido dentro de uma organização que considere as reais adaptações necessárias para a oferta de uma educação que contemple os parâmetros de qualidade e diversidade existentes na clientela.

No que tange os objetivos legais da Educação Física Escolar como componente curricular, pode-se afirmar que a sistematização de objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizado, avaliação, e mais especificamente a inclusão do aluno, são eixos fundamentais que deveriam nortear sua concepção, ação pedagógica e curricular, contemplando assim, o que fora antes institucionalizado (BRASIL, 1998, p.30).

Ghiraldelli Junior (2001) relata que historicamente a Educação Física no Brasil agregou à sua ideologia e prática cotidiana valores competitivistas, e abordagens baseadas em repetições técnicas e meticulosas, que tinham como intuito a busca pela perfeição de gestos esportivos e ginásticos, excluindo dessa maneira indivíduos incapazes, segundo os critérios da época, de realizarem tais funções, em especial, alunos que apresentassem algum tipo de deficiência ou necessidade especial.

Surge então, atrelada à necessidade de se reverter estes valores excludentes, a concepção de um currículo que esteja alicerçado nas diferenças individuais como recurso e instrumento para a quebra do paradigma da seleção dos mais aptos em detrimento aos culturalmente menos valorizados, surgindo assim, a figura de um currículo que seja inclusivo, que contemple e valorize a composição múltipla do ambiente escolar como ferramenta para o enriquecimento da vida em coletividade.

Tendo em vista as discussões levantadas, emerge uma preocupação social, educacional e mesmo profissional acerca do Currículo Inclusivo e da formação do professor em Educação Física. Busca-se então, no cerne dessa proposta: “[...] reverter o quadro histórico da área de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência.” (BRASIL, 1998b, p. 19).

2. Problema de Pesquisa

No que tange a representação curricular no ambiente escolar, o enfoque não deve ser dado apenas aos alunos com necessidades educativas especiais, mas também aos “culturalmente diferentes” da norma de performance que a escola espera, “culturalmente desfavorecidos” em relação à cultura dominante. (GLAT; OLIVEIRA, s.d. b).Sendo assim, a questão de pesquisa que norteia este estudo é: ***Há necessidade de um debate acerca***

das questões referentes ao Currículo Inclusivo nos cursos de formação de professores em Educação Física (licenciatura)?

Para IMBERNÓN (2006, p.15) a formação docente:

> Assume um papel que transcende o ensino que pretende mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. [...], Deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos e investigadores.

Nesse sentido, urge-se idealizar na formação docente em Educação Física Escolar os espaços formativos que atuem também como lugares de pesquisa e de reflexão crítica diante do modelo de Educação Inclusiva adotado nas instituições de ensino regular do país.

3. Pensando sobre a formação docente e as questões acerca do currículo inclusivo.

A prática educacional dentro de um contexto inclusivo deve objetivar a promoção do acesso, e principalmente, da permanência e sucesso de alunos com necessidades especiais por meio de um ensino qualidade e aberto a diversidade. Assim, inclusão implica mudança, tanto no sistema de ensino quanto na escola, a partir de modificações na parte física (acessibilidade), no currículo, que deve ser reestruturado e adaptado em todos os aspectos, tornando acessível a qualquer tipo de necessidade educacional.

Deve-se, nesse sentido, aludir para a necessidade de estudos que possam elucidar melhor as concepções e fundamentos básicos que orientam essas diferentes propostas, no que tange a organização curricular, numa perspectiva crítica e processual, e conseqüentemente, viabilizem uma formação ampla e consistente sobre a sociedade, a educação e seu papel nos dias atuais, ofertando ao profissional da educação uma formação teórico-epistemológica, que lhe possibilite a construção de uma perspectiva crítico-analítica sobre a educação e sua própria prática.

Há nesse sentido, de acordo com MATOS (2006):

> [...] a necessidade de estudos que possam esclarecer melhor as concepções e fundamentos básicos que norteiam essas diferentes propostas, no sentido de que a organização curricular, numa perspectiva crítica e processual, viabilize uma formação ampla e consistente sobre a sociedade, a educação e sua função na atualidade, oferecendo ao profissional da educação uma formação teórico-epistemológica que lhe possibilite a construção de uma perspectiva crítico-analítica sobre a educação e sua própria prática (p.4).

Como relata Franco (1991), a educação escolar não pode se restringir apenas à pura transmissão de conhecimentos enciclopédicos. Estes conhecimentos devem ser vivos e concretos, indissoluvelmente ligados às experiências dos estudantes e às exigências históricas da sociedade presente. Desta forma, torna-se necessário refletir sobre o modo como os professores hoje estão se formando nos cursos de licenciatura, especialmente no que tange os conhecimentos referentes ao processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física.

Os cursos e programas de formação docente não podem focar apenas questões pontuais acerca do currículo escolar, ou fazer uso desse modelo como algo pronto e imutável (receita de pratos culinários), e sim fazer uso de um leque de opções que proporcione o aprofundamento teórico necessário para a transformação e criação de um professor crítico que possa significar e re-significar sua prática pedagógica, para dimensionar o sentido e o alcance que pretende dar às adaptações curriculares e atender a diversidade de sua clientela.

3.1 A Criação de um Currículo Inclusivo

Nessa relação contextual escola-diversidade, o conceito de currículo inclusivo surge como ferramenta básica da escolarização, ao dimensionar o sentido e o alcance dessa nova concepção de Educação Inclusiva no processo de ensino e aprendizagem e nas relações inter – pessoais desenvolvidas no ambiente escolar e nas diferentes esferas da sociedade.

O conceito de currículo, conforme apresentado nos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's): Adaptações Curriculares*, nos leva a refletir que sua construção decorre:

> [...] a partir do projeto pedagógico da escola e viabiliza a sua operacionalização, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo suas finalidades. Assim, pode ser visto como um guia sugerido sobre o que, quando e como ensinar; o que, como e quando avaliar. [...], portanto, desde os aspectos básicos que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação até os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que a concretizam na sala de aula. Relaciona princípios e operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação. (BRASIL, 1998, p.31).

Partindo desse pressuposto, o currículo inclusivo pode ser concebido como instrumento, ou objetivo específico para a diminuição de barreiras atitudinais e conceituais, onde a ressignificação do processo de ensino-aprendizagem e sua relação com o desenvolvimento humano seja pauta essencial na construção do conhecimento (GLAT e NOGUEIRA, 2002b).

Ao discorrer sobre a necessidade da quebra do ideário e modelo homogêneo de currículo, Porter (1997) classifica o currículo inclusivo como meio e garantia de acesso a todo alunado ao currículo regular ou comum, com graus diferenciados para proporcionar o desenvolvimento salutar das práticas vivenciadas no ambiente escolar.

Sendo assim, pressupõe-se que nesta visão de Educação Especial e Currículo Inclusivo, ou Comum, haja no bojo de suas teorias e práticas um campo de ação que se configure de forma mais abrangente que substitua a restrição excludente do método atual.

Nesta mesma linha de pensamento, para Gonzáles (2002) este conceito de currículo corresponde às expectativas e demandas pertinentes à diversidade cultural na medida em que sua existência e desenvolvimento atuam como respostas alicerçadas em acepções democráticas, guiadas através da tolerância à pluralidade cultural existente.

Wang (1997) exprime pensamento similar ao afirmar que na composição do ambiente educacional há uma diferença significativa entre os ritmos de aprendizagem, onde alguns necessitam de maior tempo e de um alto nível de apoio especializado para desenvolver uma interação satisfatória com o currículo, enquanto outros carecem de um tempo menor e sem maiores assistências. Defende ainda, a transição do modelo fixo de educação para um sistema flexível, que garanta assim, a equidade educativa nas instituições de ensino regular.

Entretanto, como descrevem Moreira e Baumel (2001) em seus estudos sobre o tema, as adaptações ou adequações curriculares não devem produzir, em hipótese alguma dentro do ambiente escolar, a impressão de que dois currículos estão aplicados na mesma sala, o que poderia causar a percepção de descontextualização ou simplificação do conhecimento.

Devem, neste sentido, amparadas pelas propostas políticas e práticas cotidianas desenvolvidas na escola, pela formação inicial inclusiva, e principalmente, pelos saberes docentes, contribuir para um processo de inclusão concreto, que repense o significado do currículo escolar, e que preze pelo ensino de qualidade a todos.

Considerações Finais

O processo de formação inicial docente, no caso, o de Educação Física, ainda contempla em sua especificidade diversos aspectos, desde as concepções de mundo, sociedade e ensino, até as compreensões didáticas e pedagógicas que constroem os currículos de formação e de educação em um espaço mais amplo.

Nesta acepção, este ideário de formação afasta o futuro profissional docente do ambiente escolar na medida em que o afasta de um conhecimento mais concreto da

realidade das instituições regulares de ensino. Muitos dos desafios encontrados no decorrer da formação docente devem-se principalmente aos aspectos tangíveis à dificuldade na aplicação na prática do que fora antes delineado.

A formação docente tem se mostrado deficitária e inábil para desencadear transformações práticas e conceituais na realidade docente, tanto na formação inicial como continuada, pela ausência de aprofundamento teórico e conhecimento específico dos professores acerca do currículo inclusivo e suas respectivas adaptações, da avaliação da aprendizagem e seus fundamentos epistemológicos, técnicos, políticos, sociais e éticos, que tendem a impulsionar o desenvolvimento dos futuros profissionais docentes.

Ao se constituir um determinado modelo curricular inclusivo, baseado no ideal de contexto e não na realidade concreta deste contexto em si, mascara as reais situações de ensino e aprendizagem que se desenvolvem nos processos pedagógicos das aulas de educação física, prejudicando assim, os futuros profissionais de Educação Física no que tange ao processo de apropriação do saber docente.

Em decorrência desse processo, por maior que seja a base de conhecimentos adquiridos para futura prática docente, há de se evidenciar uma carência no desenvolvimento da capacidade reflexiva desses futuros profissionais no que diz respeito a sua própria prática. Estes processos reflexivos são muitas vezes negados, pois o currículo na formação é constituído de uma estrutura terminalista, com a realização dos estágios ao final do curso, fato que impossibilita uma reflexão posterior em outros espaços de formação. (BERNARDI; SANCHONETE; MOLINA NETO, 2010)

A perspectiva de formação docente que norteia os cursos formativos deve ser delineada por um processo em que os professores-alunos consigam desenvolver uma consciência crítica acerca da realidade social para nela intervir, obtendo assim uma relação proximal entre conhecimento e intervenção pedagógica.

O ideário de uma escola inclusiva pode estar intimamente relacionado a uma verdadeira revolução nos sistemas tradicionais de formação docente, onde a clássica separação entre ensino normal e especial seja substituída por uma ação formativa que busque uma integração entre conhecimentos provenientes de ambos os sistemas.

Nesse sentido, quanto mais remoto dos princípios que delineiam inclusão educacional e das políticas públicas que alicerçam a sua implantação, maior será a superficialidade da prática docente, pois sua formação inicial não contemplou as demandas do processo de inclusão.

Torna-se ação necessária e urgente nos processos de formação à criação e o desenvolvimento de um sentimento que respeite as diferenças, que seja capaz de perceber a distinta composição das salas de aula, que possa ser enriquecedora para a aprendizagem e não um obstáculo ao seu trabalho e que, por conseguinte, o capacitará para a atuação frente à nova ordem educacional proposta.

O incentivo e a valorização das práticas criativas nos processos de inclusão e na educação de forma geral, não podem ser compreendidos apenas como um caminho individual, mas sim público, que compete a todos. Esse potencial criativo docente requer, por um lado, o desenvolvimento de habilidades intelectuais e, por outro, que o futuro profissional docente reconheça a sua criatividade e o seu rompimento com ideologias excludentes e discriminatórias como um dos recursos a serem utilizados em sua prática pedagógica inclusiva. (SILVA, s.d.)

Por fim, cabe ao profissional docente compreender a relevância deste processo, e lutar pela adoção do currículo inclusivo nas instituições de ensino regular a partir de uma visão de direito constitucional adquirido por seus alunos, que possa ir além do direito à educação, que se edifique no acesso e manutenção de programas educacionais de qualidade, capazes de sobrepujar ideologias errôneas e desarticuladas acerca do currículo e sua principal função, e devem ser construídos a partir da materialização de um ideário emancipatório alicerçado na autonomia, na flexibilização de conteúdos, na valorização dos percursos de aprendizagem, e no desenvolvimento da criticidade como agente promotor e instigador de transformações/mudanças em nossa sociedade.

Referências

BERNARDI, G. B; SANCHONETE, M. U; MOLINA NETO, V. **Formação profissional e Educação Física Escolar: contribuições do currículo para a prática docente.** Revista Digital – Buenos Aires – Ano 14, n. 141, fev. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd141/formacao-profissional-e-educacao-fisica-escolar.htm> Acesso em: 17 dez. 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 05/10/1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei no 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

_____. **Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Especial. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Especial, 1998.

_____. **Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Especial - Secretaria de Educação Básica. Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares, 1998.

_____. **Ministério da Educação e Cultura**. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física. Brasília, 1998b.

DUARTE, E. ; LIMA, S. M. T. **Atividade Física para Pessoas com Necessidades Especiais:** Experiências e Intervenções Pedagógicas. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S. A., 2003.

FRANCO, L. A. C.. **A escola do trabalho e o trabalho da escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v. 22).
GLAT, R.; OLIVEIRA, E. S. G. **Adaptação Curricular.** Educação Inclusiva no Brasil. Banco Mundial – Cnotinfor. Portugal, s.d. 34 p.
GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.
GONZALÉZ, J. A. T. **Educação e diversidade**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 127-140.
IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.
MATOS, M. C. **Currículo, formação inicial do professor e saber docente**. Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/maria_do_carmo.pdf> Acesso em 17 nov. 2010.
MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001.
UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.
MOREIRA, L. C.; BAUMEL, R.C.R.C. Currículo em Educação Especial: tendências e debates. ***Educar em Revista***, Curitiba, n.17, p.125-137. Curitiba: UFPR.
PORTER, G. Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional,1997, p. 33-48.
SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo n.73, p.59-66, 1990.
WANG, M.C. (1997). Atendendo alunos com necessidades especiais: Equidade e acesso. In. AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. ***Caminhos para as escolas inclusivas.*** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional,1997, p. 49 – 67.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A ESCOLA PÚBLICA E SEU ALUNADO: UM ESTUDO COM PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE RANCHARIA-SP

Gabriela Reginato de Souza; Professora Livre Docente Yoshie Ussami Ferrari Leite (orientadora).

Universidade Estadual Paulista (UNESP) "Julio de Mesquita Filho" – Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT – Campus de Presidente Prudente. gabrielareginato@hotmail.com. PIBIC/CNPq.

Resumo
A escola pública democratizada tornou-se mais complexa, e trouxe novas demandas aos professores. Neste contexto as representações sociais precisam ser consideradas em sua formação. Esta pesquisa teve como objetivo aprofundar as representações sociais dos professores de Rancharia, sobre a escola pública e seus alunos. Como método utilizamos entrevistas semi-estruturadas. As representações sociais detectadas anteriormente demonstravam que tanto a escola quanto os alunos ideais eram caracterizados de forma positiva, enquanto que a escola e o aluno atuais são vistos de forma negativa. O aprofundamento destas representações mostra que estas estão relacionadas a três variáveis: as famílias dos alunos, aos alunos e os próprios professores. Apesar das dificuldades apontadas a maioria das docentes afirma que é possível trabalhar com os atuais alunos da escola pública. Assim, a formação docente precisa considerar as representações sociais dos professores possibilitando a reflexão sobre os diversos desafios presentes na escola pública.
Palavras-chave: representações sociais; formação de professores, escola pública.

Introdução e Justificativa

Este trabalho refere-se a uma pesquisa de iniciação científica, finalizada em 2010, e que procurou diagnosticar as representações sociais dos professores do município de Rancharia-SP. Nas últimas décadas presenciamos mudanças na escola pública, que se tornou uma instituição democrática, que precisa ser valorizada e aceita pelos profissionais da educação (BEISIEGEL, 1980).

Tal visão da escola que temos hoje é necessária, ainda que existam muitos desafios a serem superados para que se conquiste um ensino de qualidade para todos (LEITE; DI GIORGI, 2004). Diante deste quadro os professores tem um importante papel, que, de acordo com Silveira (1995), envolve o compromisso com a transformação da sociedade em favor dos oprimidos por meio da educação.

Para desempenhar tal papel, é de grande importância que os docentes sejam formados numa perspectiva crítico-reflexiva que lhes permita estabelecer relações entre o que é feito no interior das salas de aula e a sociedade mais ampla, refletindo coletivamente sobre a sua prática e a educação (ZEICHNER, 1993).

Formar professores envolve diversas preocupações, dentre elas, a relação entre teoria e prática e o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre as questões que surgem no cotidiano das escolas. Porém, tanto a formação inicial, quanto a formação contínua de professores ainda apresenta diversos problemas (GHEDIN; LEITE. ALMEIDA, 2008).

Neste sentido, o estudo das representações sociais mostra-se como uma possibilidade de compreender o que pensam os professores e contribuir para sua formação.

As representações sociais podem ser definidas como uma forma de conhecimento que é criada e socialmente compartilhada por um determinado grupo apresentando também objetivos práticos (JODELET, 2001).

Uma das características das representações sociais, segundo Jodelet (2001) é que elas orientam e organizam as atitudes dos sujeitos e as comunicações sociais que estes estabelecem.

Tais atitudes, por sua vez, podem contribuir ou não para o sucesso dos alunos já que as pessoas tendem a agir de acordo com as expectativas apresentadas em relação a elas (ROSENTHAL e JACOBSON, 1983).

Ao tratar das representações sociais Abric (2001) afirma que elas são constituídas por dois elementos: o núcleo central, mas estável, e o sistema periférico, mais flexível e que protege o primeiro.

Considerando que a presente pesquisa realizou-se em continuidade a um estudo que promoveu a identificação das representações sociais dos professores de Rancharia-SP sobre a escola pública e seus alunos (GONÇALVES, 2009), apresentamos, então, o seguinte questionamento: a que compreensão podemos chegar a partir do aprofundamento das representações sociais dos professores sobre a escola pública e seus alunos?

Objetivos

Diante do que foi acima exposto a presente pesquisa teve como objetivo:

- Aprofundar os dados coletados anteriormente através do EVOC sobre a representação social dos professores de Rancharia-SP em relação à escola pública e seus alunos.

Metodologia

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994), ainda que tenha se utilizado de atividades de tipo quantitativo que estão subordinados ao processo reflexivo mais geral. Os dados referentes às representações sociais dos professores da rede municipal de ensino de Rancharia, foram coletados por meio de um questionário aplicado a 91 professores pela aluna Cléria Custódio Gonçalves (2009). Foi utilizado o método da evocação de palavras, segundo o qual o sujeito deve associar as primeiras palavras que lhe vem à mente a partir de palavras indutoras. Nesta pesquisa foram utilizadas quatro expressões indutoras: “escola ideal”, “escola pública de hoje”, “aluno ideal”, “aluno da escola pública de hoje”. Estas palavras foram tabuladas com o auxílio do *software* EVOC, que as organiza por ordem de evocação e de importância dentro das representações sociais.

Para a nossa compreensão dessas representações sociais primeiramente foi realizada uma pesquisa bibliográfica, depois disso, foi efetuado o aprofundamento das representações sociais dos professores detectadas por meio do EVOC através de entrevistas semi-estruturadas aplicadas a 15 dos professores que participaram da primeira fase da pesquisa, tendo como base as orientações de Lüdke e André (1986) e Duarte (2004). A tabulação e a análise desses dados foi realizada por meio da análise de conteúdo (FRANCO, 2003).

Resultados

A primeira parte da pesquisa empírica foi realizada com o uso do EVOC junto a 91 professores de Rancharia-SP pela aluna Cléria Custódio Gonçalves (2009). As palavras que formaram o núcleo central da representação social dos professores estudados quando apresentada a expressão indutora **“escola ideal”** foram: **compromissada; organizada; responsável; democrática; qualidade.** O sistema periférico dessa representação foi formado pelas seguintes palavras: **aprendizagem; igualdade; acolhedora; cooperativa; inclusiva; interessante; socializadora**.

Em relação à expressão indutora **“escola pública de hoje”**, as palavras indicadas pelos professores para formar o núcleo central da representação social foram: **violência; participativa; desinteressante; indisciplina; ausência da família**. O sistema periférico relacionado à escola pública de hoje foi formado pelas seguintes palavras: **precária; responsável; inclusiva; desorganizada.**

Ao comparar as representação sociais dos professores referentes a **“escola ideal”** percebemos que esta é vista de uma forma positiva enquanto que a **“escola pública de**

hoje” é, em sua maioria, caracterizada com atributos negativos.

O núcleo central da representação social dos professores de Rancharia diante da expressão **“aluno ideal”** foi formado pelas palavras: **crítico; participativo; responsável; interessado; comprometido.** O sistema periférico em relação ao **“aluno ideal”** apresentou as seguintes palavras: **atuante; compromissado; organizado; dedicado; motivado; respeitador; criativo.**

Em relação à expressão indutora **“aluno da escola pública de hoje”**, o núcleo central dos professores apresentou as seguintes palavras: **desmotivado, desinteressado, indisciplinado, descompromissado**. O sistema periférico referente ao **“aluno da escola pública de hoje”**, por sua vez, é formado pelas seguintes palavras: **mal educado, agressivo, desestrutura familiar, irresponsável, sem limite, desestruturado, desorganizado, violento, abandonado.**

Ao comparar as representações sociais dos professores referentes ao **“aluno ideal”** percebemos que eles foram relacionados apenas a características positivas, enquanto que o **“aluno da escola pública de hoje”** é caracterizado apenas com atributos negativos.

Os dados coletados para o aprofundamento das representações sociais referem-se a 15 dos 91 professores que participaram da primeira fase da pesquisa. Este aprofundamento foi realizado por meio de uma entrevista semi-estrurada.

Em relação ao perfil dos 15 professores pesquisados neste segundo momento do estudo foi possível perceber que estes são, em sua totalidade (100,0%), do sexo feminino. Devido a este dado, iremos nos referir sempre “às professoras” quando tratarmos dos dados obtidos por meio do aprofundamento das representações sociais sobre a escola e o aluno. Quanto à formação em nível de graduação, verificamos que a maioria das professoras, 8 (53,3%), são formadas em Pedagogia. Com relação à instituição formadora, também a maioria das professoras, 3 delas, o que corresponde a 20,0%, cursaram a FEOCRUZ (Oswaldo Cruz), quanto ao restante das docentes verificamos que a sua formação ocorreu em uma grande diversidade de instituições, em sua maioria privadas. Além disso, das professoras entrevistadas, 4 delas (26,6%), tem entre 10 e 15 anos de atuação no município de Rancharia-SP.

Em relação ao aprofundamento das representações sociais sobre a escola pública e seus alunos, foi possível perceber que as professoras explicam sua visão negativa em relação aos alunos e a escola púbica de hoje a partir de três elementos principais: a família dos alunos, as características apresentadas pelos alunos e à sua própria atuação

na sala de aula. Além disso, as professoras também demonstram o compromisso que assumem em relação ao seu trabalho, apesar das dificuldades apontadas.

No que tange às famílias, foi possível perceber que as professoras consideram-nas distantes da escola, afirmando que são desestruturadas, e que pouco valorizam a escola e a educação de seus filhos. A fala de uma das docentes pesquisadas ilustra esta explicação: “Esses [alunos] que são abandonados pelos pais em termos escolares, nas suas atividades escolares, você percebe que já não tem tanto futuro, já não tem perspectiva pro futuro [...]” (sujeito 8).

Não podemos negar que as famílias dos alunos têm responsabilidades sobre a sua educação, mas não cabe somente a elas toda a culpa pelo fracasso escolar, já que há outros responsáveis pela educação, como os governantes (ALMEIDA, 1999). Além, disso, é preciso levar em conta, os significados que as famílias atribuem à escola e também se vem tendo espaço para participar nesta instituição (PATTO, 1985).

O aprofundamento das representações sociais também demonstrou que as professoras apontam diversos problemas em relação aos alunos, como os causadores da diferença entre as representações de aluno e escola ideias em comparação ao que foi expresso em relação ao aluno e à escola reais. A fala de uma professora detalha este aspecto: “[...] a escola real é a que a gente realmente tem, com suas dificuldades, os alunos que trazem seus problemas, seus limites [...]” (sujeito 4).

As professoras pesquisadas tratam de importantes questões que podem ser dificultadoras do seu trabalho com as crianças como as dificuldades de aprendizagem, os problemas emocionais, a influência dos meios de comunicação. Porém, é preciso que os docentes sempre tenham em mente que o seu papel, engloba também a aceitação destes alunos (GHEDIN; LEITE; ALMEIDA, 2008).

As professoras também apontam que a maneira como desenvolvem o seu trabalho também pode ser causadora da disparidade entre a representação social da escola ideal e da escola real e de aluno real e aluno ideal expressa pelas docentes pesquisadas. Destacamos a fala de um professora em relação à este aspecto:

> [...] eu dava aula em duas escolas, uma de manhã e [outra] à tarde, então, com o passar do tempo, eu comecei a perceber que eu estava deixando a desejar em alguma coisa, então, daí eu fiz uma opção, pra eu não fazer as duas coisas mal feitas eu preferi fazer uma coisa só bem feita, então eu fiz uma opção, hoje eu estou [dando aula] só de manhã (Sujeito 3).

Pode-se notar que os professores reconhecem os a importância do seu trabalho para a melhora da qualidade da escola pública e os efeitos que o descompromisso e o despreparo podem ter nas atitudes dos alunos.

Por fim, por meio do aprofundamento realizado constatamos que apesar das representações sociais negativas em relação à escola pública e seus alunos a grande maioria (99,0%) das professoras afirma que é possível trabalhar com esses alunos, descrevendo formas variadas de atingir os objetivos educacionais.

Destacamos a importância deste dado, pois, ao afirmarem que é possível trabalhar com os alunos atuais, no contexto de uma escola que apresenta diversos desafios, as docentes demonstram o seu compromisso profissional com os alunos que estão nas escolas, com a sua aprendizagem e por conseqüência com a construção de uma escola pública que, além de democratizada, seja de qualidade para todos.

Considerações Finais

A partir da discussão sobre o contexto da escola pública atual, foi possível compreender a importância desta instituição, para uma parcela da população antes excluída do acesso à educação. Neste sentido, o estudo das representações sociais pode contribuir para a formação docente e a construção da qualidade da escola pública.

Constatamos, em nosso estudo que os professores relacionam suas representações sociais negativas sobre a escola e seus alunos a três aspectos, ou seja, as famílias dos alunos, características dos próprios alunos e também a atuação dos professores.

Mostram-se como dados relevantes que os professes reconhecem a importância de seu papel para a escola pública de hoje, e, em sua maioria, assumem a responsabilidade por garantir a aprendizagem de todos os alunos. Procuramos, assim, por meio da reflexão sobre aspectos como as representações sociais, contribuir para que docentes como as que participaram de nossa pesquisa, que assumem com seriedade a sua profissão, superem obstáculos que se colocam no cotidiano de seu trabalho.

Referências

ABRIC, J. C., O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D (Org) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Uerj, 2001, p. 155 – 172.

ALMEIDA, M. I. **O sindicato como instituição formadora de professores: nova contribuição ao desenvolvimento profissional.** 1999, São Paulo. Faculdade de Educação/ USP. Tese de doutorado- cap.1.

BEISIEGEL, C. R. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1980. **Anais,** 1980. p. 49-56.

BOGDAN, R. C. BIKLEN, S.K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. **Coleção ciências da educação**, Porto: Porto Editora, Universidade de syracuse, 1994.U.S.A; p.134-139.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n.24, p.213-225. Editora UFPR.2004

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

GUEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de.;LEITE, Y. U. F. A formação de professores nos cursos de licenciatura: caminhos e descaminhos da prática. In: GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. **Formação de Professores**: Caminhos e descaminhos da Prática. Brasília: Líber Livro, 2008. p. 23-51.

GONÇALVES, C. C. **As representações sociais dos professores do município de Rancharia a respeito da escola pública e do aluno da escola pública.** Relatório da pesquisa PIBIC/CNPq, 2009.

JODELET, D. **Representações sociais: um domínio em expansão**. Rio de Janeiro: Ed uerj. 2001, p.17- 44.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Temas Básicos de Educação e Ensino.v.2, São Paulo: EPU, p.32-39, 1986.

LEITE, Y. U. F.; DI GIORGI, C. A. G. Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor: alguns apontamentos. **Santa Maria**, v.29, n.2, p.135-145, 2004.

PATTO, M. H. S. A criança da Escola Pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada? **Ciclo Básico**, São Paulo, 1987. p. 53-61.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L.; **Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos.** In: PATTO, M. H. S. (Org.) Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981, Reimpressão 1983, p. 258-295.

SILVA, M. O. E. da; **A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

ZEICHNER, K. M. **El maestro como profesional reflexivo**. In: Cuadernos de Pedagogía. n.220, Madrid, 1993. p. 44-49.

TRANSIÇÃO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO PARA A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

José Camilo dos Santos Filho

Professor na UNICAMP E UNOESTE. E-mail: jcamilosantos@yahoo.com.br

> "Em uma época de mudança radical, o futuro pertence aos que continuam aprendendo. Os que aprenderam se encontram preparados para viver em um mundo que já não existe" (Eric Hoffer).

Resumo
O objetivo deste trabalho foi analisar alguns documentos da UNESCO e da UNIÃO EUROPÉIA acerca da transição da sociedade da informação para a sociedade do conhecimento, destacando os desafios a ser enfrentados, as respostas a ser buscadas e os instrumentos para efetivar essa transição. A relevância deste tema se justifica pela necessidade de se distinguir os conceitos de informação, conhecimento e sabedoria. O estudo mostrou a falta de consenso sobre a efetiva transição da sociedade da informação para sociedade do conhecimento e a necessidade de se implementar na sociedade medidas eficazes para efetivar tal transição e, no processo, transformá-la também em sociedade aprendente.
Palavras-chave: Sociedade da informação; sociedade do conhecimento; Transição para a sociedade do conhecimento.

Introdução

Este trabalho teve como objetivo analisar alguns documentos da UNESCO e da UNIÃO EUROPÉIA acerca da transição da sociedade da informação para a sociedade do conhecimento, destacando os desafios a ser enfrentados, as respostas a ser buscadas e os instrumentos para efetivar essa transição. Este tema é de alta relevância para a sociedade contemporânea, especialmente quando se reflete sobre a afirmativa de T. Eliot: "Onde está o conhecimento que perdemos com a informação? Onde está a sabedoria que perdemos com o conhecimento?" Será efetuada a análise de dois documentos da UNESCO e de um da UNIÃO EUROPÉIA, produzidos no início do século XXI. Os dois primeiros retratam a visão de um importante organismo internacional e o segundo, a perspectiva dos países que compõem a União Européia.

Três desafios ou choques motores

Três choques vêm contribuindo para a evolução para a sociedade do conhecimento ou sociedade cognitiva, como a chamam os franceses. São eles: (a) O advento da sociedade da informação; (b) A globalização ou mundialização da economia; e (c) O desenvolvimento da civilização científica e técnica.

A construção da sociedade do conhecimento dependerá da capacidade de assumir duas grandes respostas às implicações desses choques: A primeira resposta se centra sobre a cultura geral e a segunda é dada pelo desenvolvimento da aptidão para o emprego e o trabalho. Esta é a proposta do Livro Branco da Comunidade Européia, chamado *Enseigner et apprendre: Vers la Société cognitive* (UNIÃO EUROPÉIA, 1995).

O choque da sociedade da informação

As tecnologias da informação e das telecomunicações engendram uma nova revolução industrial. Esta revolução, como as anteriores, tem conseqüências para o emprego e o trabalho. As tecnologias da informação vêm transformando a natureza do trabalho e a organização da produção. Essas transformações irão modificar em profundidade a sociedade mundial. A produção de massa passa a ser substituída por uma produção mais diferenciada para atender aos interesses, desejos e capacidade financeira dos consumidores.

As relações de produção e as condições de emprego estão mudando. A organização da empresa evolui para mais flexibilidade e descentralização. A pesquisa da flexibilidade, o desenvolvimento de cooperações em rede, o recurso à terceirização, o desenvolvimento do trabalho em equipe, são algumas das conseqüências da penetração das tecnologias da informação no mercado de produção e de trabalho. Daí em diante, as tecnologias da informação contribuem para fazer desaparecer o trabalho rotineiro e repetitivo que pode ser codificado e programado para as máquinas automáticas.

No entanto, as tecnologias da informação, ao facilitarem a descentralização das tarefas, as coordenam em redes interativas de comunicação em tempo real que funcionam tanto entre os continentes como entre os escritórios de um mesmo prédio. Isso resulta também em maior autonomia individual do trabalhador na organização de sua atividade e em menor percepção do quadro geral desta atividade.

As tecnologias da informação penetram de maneira massiva tanto nas atividades ligadas à produção quanto nas atividades ligadas à educação e à formação. Nesse sentido, elas operam uma aproximação entre as “maneiras de aprender” e as “maneiras de produzir”. As situações de trabalho e as situações de aprendizagem tendem a se tornar próximas, senão idênticas, em relação às capacidades mobilizadas.

O choque da globalização/mundialização da economia

A globalização ou mundialização da economia se traduz pela livre circulação, sem precedentes, dos capitais, bens e serviços. O movimento neoliberal na economia vem

incentivando a expansão desse processo de globalização, até o presente, com forte exclusão de nações e povos menos desenvolvidos. Nesse aspecto, outra globalização precisa ser proposta e implantada para não se repetir a história do passado de exploração e injustiça nas relações comerciais entre as nações.

O choque da civilização científica e tecnológica

O desenvolvimento dos conhecimentos científicos e a produção de objetos técnicos se aceleram do mesmo modo que sua difusão. Um novo modelo de produção de saberes e de saber fazer emerge, o qual alia extrema especialização e criatividade. A indústria recorre cada vez mais à ciência para criar novos produtos. A pesquisa científica exige dispor-se de equipamentos de grande sofisticação técnica. No entanto, com freqüência, a opinião pública percebe a empresa científica e o progresso tecnológico como uma ameaça. Face à crise de insegurança, é a difusão do conhecimento que fará desaparecer tal clima irracional.

A resposta a esse desafio se organiza em dois níveis: o cultural e o ético. A promoção da cultura científica e técnica será tarefa especialmente da escola. Aproveita-se a base científica e tecnológica disponível na medida em que se dispõe de uma base de conhecimentos científicos escolares sólidos. O segundo nível concerne à ética, que também se coloca para a sociedade da informação. As auto-estradas da informação arriscam serem submersas pelas mensagens atentatórias à dignidade humana. O problema da proteção da infância e da adolescência é claramente colocado. A educação de base e a formação dos pesquisadores devem integrar esta dimensão de uma ética da responsabilidade.

Respostas aos desafios ou choques

As respostas a estes três choques são múltiplas e precisam de adaptações profundas da sociedade. A finalidade última da formação é desenvolver a autonomia da pessoa e sua capacidade profissional. Por isso, as duas respostas principais [no caso da política européia] são: (a) permitir a cada um aceder à cultura geral; e (b) desenvolver sua aptidão ao emprego e ao trabalho (UNIÃO EUROPÉIA, 1995).

Resposta centrada na cultura geral

No futuro, cada indivíduo será submetido a uma profusão de informações parceladas e descontínuas que poderão gerar um grande número de interpretações e análises parciais. Existe o risco de que as sociedades se dividam entre os que podem

interpretar a informação, os que só podem utilizá-la e os que são marginalizados, ou seja, entre os que sabem e os que não sabem. O desafio para a sociedade do conhecimento será eliminar ou, pelo menos, reduzir o gap entre esses grupos.

A compreensão do mundo será possível, quando se puder perceber seu sentido, compreender seu funcionamento e encontrar o próprio caminho. Aí se encontra a função principal da escola. O desenvolvimento da cultura geral, isto é, da capacidade de perceber o significado das coisas, de compreender e fazer um julgamento é o primeiro fator de adaptação à evolução da economia e do emprego. Uma formação polivalente e ampla que desenvolva a autonomia do aluno e o incite a "aprender a aprender" ao longo da vida é a tarefa precípua da escola (UNIÃO EUROPÉIA, 2002).

Essa exigência de uma base cultural, sólida e ampla, literária e filosófica, científica, técnica e prática, precisa ocorrer tanto na formação inicial como na formação continuada, ao longo de toda a vida. Há necessidade de se conciliar a educação geral com o ensino especializado.

Desenvolvimento das aptidões para o emprego e o trabalho

Duas questões são colocadas: Quais são as aptidões requeridas? Como podem ser adquiridas?

Aptidões requeridas

No mundo moderno, o conhecimento em sentido amplo pode ser definido como uma acumulação de saberes fundamentais, saberes técnicos e aptidões sociais. O conhecimento de base compreende a educação de base que deve equilibrar a aquisição de saberes e competências metodológicas. Essas competências de base são a leitura, a escrita e o cálculo. Os conhecimentos técnicos são o saber-fazer, a aquisição de competências chaves, ou seja, uma iniciação generalizada às tecnologias da informação. As aptidões sociais concernem às capacidades relacionais, o comportamento no trabalho e toda uma gama de competências que correspondem ao nível de responsabilidade ocupada: a capacidade de cooperar, de trabalhar em equipe, a criatividade, a pesquisa da qualidade.

Como se pode adquirir a aptidão para o emprego?

A via tradicional é o diploma. A via moderna é a inserção numa rede que coopera, educa, forma e aprende.

Rumo à sociedade do conhecimento?

Apresentamos, num primeiro momento, a discussão relacionada à transição da sociedade da informação para a sociedade do conhecimento e, depois, os instrumentos propostos para efetivar essa transição.

Da sociedade da informação à sociedade do conhecimento

Desde a mais remota antiguidade, todas as sociedades têm sido, cada uma a seu modo, sociedades do conhecimento. Os sistemas de conhecimento construídos por essas sociedades eram restritos a círculos de sábios ou iniciados e eram freqüentemente baseados no segredo. A lenta emergência de um domínio público do conhecimento foi inseparável da universalidade, da liberdade e da expansão da educação através de escolas e universidades, do livro e da imprensa, e da subseqüente expansão mundial do pensamento iluminista e da asserção dos direitos humanos.

O conhecimento, nas sociedades históricas, transmitido de acordo com procedimentos prescritos pela tradição, freqüentemente pertencia ao reino do privilégio. Embora conferisse grande poder e exercesse considerável influência na sociedade, nos modos de pensar, nas técnicas de guerra e no domínio da produção, ele não necessariamente tinha um impacto direto no desenvolvimento desta última. Deste modo, muitas invenções por um longo período não exerceram grande influência na vida das sociedades, em seu desenvolvimento econômico e social ou em sua história.

A terceira revolução industrial, baseada na era da informação e no crescente impacto das novas tecnologias, está em processo de mudar o mundo e de globalizá-lo. Baseada na revolução cibernética e biológica, esta terceira revolução industrial subordina a produção material a um novo império, o dos símbolos da “sociedade programada”. O advento desta sociedade é estimulado pelo rápido desenvolvimento de redes planetárias privadas ou públicas, que são os principais agentes da globalização e aceleram seu progresso. Em suma, a atual fase de globalização é acima de tudo o produto desta terceira revolução industrial.

Estamos no limiar de uma nova era – a da sociedade do conhecimento -, quando as novas tecnologias da informação e da comunicação não são apenas sistemas baseados na máquina, mas “tecnologias intelectuais” ou inteligentes. Estas novas tecnologias são substancialmente diferentes das tecnologias mecânicas da sociedade industrial. Assumindo a forma de programação, reflexão sobre linguagem e algoritmos computacionais, elas estão baseadas no conhecimento científico mais fundamental

originado das revoluções científicas do século XX (física quântica, física de partículas, ótica, cibernética etc.).

Os avanços revolucionários da ciência, sua internacionalização e as mudanças radicais na produção e aplicação do conhecimento científico parecem anunciar o advento da sociedade do conhecimento. Assiste-se hoje a grandes investimentos em pesquisa, educação e treinamento nos setores públicos e privados. No entanto, na opinião de alguns especialistas, a idéia de uma sociedade do conhecimento ainda é irreal. Alguns preferem caracterizá-la como sociedade da informação, ou na expressão preferida por Manuel Castells (2008), como sociedade informacional, com sentido diferenciado.

Nós nos encontramos então, nas palavras de Eduardo Portella, numa "sociedade da informação caracterizada por novas escalas de trocas" (Apud UNESCO, 2002, p. 2). A emergência de uma sociedade da informação, em diferentes ritmos nas diferentes partes do mundo, desperta grandes esperanças quanto ao acesso ao conhecimento, à educação, à comunicação e à cultura. Alguns especialistas chegam a falar de uma revolução comparável à invenção do alfabeto ou da escrita. Mas esta revolução tem que confrontar o grande desafio da extrema disparidade de acesso entre países desenvolvidos e em desenvolvimento e mesmo dentro dos próprios países.

A revolução da informação e da comunicação parece estar provocando o desenvolvimento de uma linguagem digital universal. A representação digital tem vantagens cruciais sobre as outras formas de representação: universalidade de codificação, reprodutibilidade infinita sem nenhum custo marginal, ubiqüidade e instantaneidade. Todos os textos, imagens e sons podem agora ser representados na mesma forma universal de uma série numérica.

A sociedade da informação, mediante as novas tecnologias disponíveis, cria uma nova geração de instrumentos que podem favorecer o desenvolvimento, a educação e a transmissão de conhecimento. Alguns vêem na Internet os delineamentos de uma nova arquitetura social mais democrática, estruturada horizontalmente, auto-organizada, anti-hierárquica, aberta e interativa. Contudo, muitos outros especialistas oferecem um diagnóstico mais nuançado, para não dizer, oposto. Observa Portella: "Muita informação, pouco conhecimento" (Apud UNESCO, 2002, p. 3). O crescimento de redes não fornecerá por si só os fundamentos para a sociedade do conhecimento.

Desse modo, pode-se concluir que informação, num sentido muito real, pode ser "não conhecimento". De acordo com a estimativa de alguns especialistas, metade da informação que circula na Internet é simplesmente falsa e rumores proliferam na Internet. Já o conhecimento é definido por Daniel Bell como "um conjunto de proposições

organizadas de fatos ou idéias, que apresentam um juízo fundamentado ou um resultado experimental que é transmitido aos outros através de algum meio de comunicação de alguma forma sistemática" (Apud UNESCO, 2002, p. 3). Assim, informação e conhecimento são conceitos diferentes, embora com características comuns (a organização e a comunicação de dados).

Instrumentos da transição para a sociedade do conhecimento

Como passar da sociedade da informação para a sociedade do conhecimento? Documento da UNESCO (2002), chamado *Building Knowledge Societies*, recomenda explorar três "avenidas": (a) Acesso universal às emergentes sociedades do conhecimento; (b) educação continuada para todos; e (c) universidades do futuro.

Acesso universal às emergentes sociedades do conhecimento

Na medida em que se adentra o século XXI, fica cada vez mais claro que as revoluções trazidas pelas novas tecnologias, resultantes de avanços nas ciências básicas, são condição necessária, mas não suficiente, para o estabelecimento das sociedades do conhecimento. De modo semelhante, as grandes disparidades na expansão da terceira revolução industrial e a ascensão da sociedade da informação também afetam a universalidade do acesso à emergente sociedade do conhecimento. A participação na "civilização do imaterial" é muito desigual nas diferentes partes do mundo. Cerca de 80% da população mundial ainda não tem acesso às facilidades básicas de telecomunicação e apenas 5% dos habitantes do planeta têm acesso à Internet, o que é insignificante diante do número dos excluídos.

Para combater o "apartheid técnico" e a "exclusão digital", o acesso à informação e às redes de educação a distância precisa ser facilitado às populações menos favorecidas. Para tanto, deveriam ser revistas a infra-estrutura a as políticas de taxas de subscrição, uma vez que elas atualmente penalizam os mais pobres e favorecem os mais ricos. Precisa ser repensada a partilha ideal da Internet pública e privada na sociedade global da informação, pois no presente momento apenas um terço da rede mundial é de fato público e de acesso livre e gratuito.

O crescimento do segredo na pesquisa científica nos países industriais avançados é outro problema preocupante. Esta tendência parece contradizer todos os argumentos utópicos laudatórias da transparência e caráter ultrademocrático da nova sociedade da informação. A promoção do acesso universal à emergente sociedade do conhecimento fica prejudicada por este novo segredo que está afetando a própria ciência e ameaçando

destruir progressivamente a noção de domínio público do conhecimento que está no coração do espírito iluminista.

Finalmente, para se assegurar acesso universal à emergente sociedade do conhecimento, é preciso primeiro começar na base. Ou seja, é preciso que primeiro se pague a dívida deixada pelo século XX - assegurar educação para todos, erradicar o analfabetismo, generalizar a educação básica para toda a população.

Educação continuada para todos

Antes de tratar da educação continuada para todos, é bom lembrar que primeiro deve-se encorajar a educação para todos em todos os níveis. Depois, deve-se considerar que a educação continuada para todos será uma das chaves essenciais na construção da sociedade do conhecimento. Este será um dos desafios centrais para a democracia, pois para ser justa, ela precisa ser estendida a todos.

A construção da sociedade do conhecimento deve envolver não só a promoção da educação a distância, mas também o desenvolvimento da capacidade para a aprendizagem e para a contínua descoberta. O que é importante hoje é aprender a aprender. A educação não deve mais ser vista como um período de aprendizagem limitado no tempo, mas como um processo ao longo de toda a vida, o que pressupõe o desenvolvimento de uma “sociedade aprendente”.

Universidades do futuro

Diante desta nova realidade da educação para a sociedade do conhecimento, também as universidades precisam atualizar seu papel. Dados os novos meios de oferta de educação continuada e os novos requisitos da educação continuada para todos, as universidades não podem mais permanecer fechadas em si mesmas. Elas devem romper sua rigidez e seu isolamento e se tornar recursos de desenvolvimento local e centros para a difusão permanente da educação e da cultura.

A universidade do século XXI não deverá se enclausurar nos estreitos limites profissionais. Ao contrário, deverá ser socialmente consciente, se desejar exercer um papel decisivo na expansão e desenvolvimento de uma democracia avançada. A universidade deverá também aproveitar a oportunidade para se abrir ao mundo do trabalho e ao mundo mais amplo da atividade humana e levar em conta as efetivas necessidades da sociedade.

No espírito da Declaração Universal dos Direitos Humanos, “a educação superior deverá ser igualmente acessível a todos na base do mérito” (UNESCO, 2002, p. 8). A

sociedade do conhecimento é, no fundo, um direito humano fundamental, pois o conhecimento é um direito fundamental e, mediado pela sociedade, pertence à humanidade.

Referências

Castells, Manuel. *A sociedade em rede e a era da informação. Vol. 1.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

UNESCO. Pathways into the Third Millennium: Society, Knowledge and Know-How. UNESCO, Executive Board, 2001.

UNESCO. Building knowledge societies. UNESCO, Executive Board, 2002.

UNIÃO EUROPÉIA. *Enseigner et apprendre: Vers la societé cognitive.* Livre blanc sur l´éducation et la formation. 29/11/1995.

USO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS NO PROCESSO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIAS DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

Gabriela Alias Horta [1], Elisa Tomoe Moriya Schlunzen [2], Danielle Santos [3]

[1] Aluna do curso de Pedagogia Univesp, colaboradora em transcrição de recursos digitais no Centro de Promoção da Inclusão Digital, Educacional e Social da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP [2]Professora Doutora na Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp. [3] Faculdade de Ciências e Tecnologias de Presidente Prudente. E-mail: -bihalias@gmail.com

Resumo
Este trabalho teve por objetivo analisar um recurso digital audiovisual para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, tendo em vista o processo educacional inclusivo de pessoas com deficiência visual. O recurso consiste em uma entrevista com dois massoterapeutas, portadores de deficiência visual, dividida em três partes. A exibição do vídeo serve de ponto de partida para posteriores discussões a respeito da inclusão, e permite aos educandos videntes quebrar mitos e formar novos paradigmas a respeito da inclusão de portadores de deficiência na sociedade. Além disso, as discussões promovem a inclusão em sala de aula, já que o aluno portador de deficiência tem a oportunidade de participar ativamente da aula.
Palavras-chave: Educação Inclusiva, Deficiência Visual, Ensino Médio.

Introdução e Justificativa

A possibilidade da ruptura da escola tradicional nasce com os princípios da Educação Inclusiva em uma perspectiva mais ampla, que de acordo com Dall'Acqua (2010, p. 24) diz respeito ao acolhimento a todas as pessoas que apresentam alguma condição considerada como uma "diferença" em relação ao padrão estabelecido socialmente como desejável ou "normal", as quais foram historicamente excluídas do ambiente escolar.

Partindo do pressuposto que "o objetivo da educação é que cada pessoa desenvolva sua personalidade, suas aptidões e sua capacidade mental e física até o máximo de suas possibilidades e esteja preparada para assumir uma vida responsável dentro da sociedade" (SANCHO et. al, 2006), pode-se considerar que a proposta da educação inclusiva é garantir à pessoa com deficiência o direito ao acesso e permanência na escola com qualidade, ou seja, garantindo sua aprendizagem.

É importante ressaltar que para que isso ocorra, é necessário durante o processo de escolarização identificar o potencial do aluno, para que a proposta de ensino seja elaborada, levando em consideração os aspectos de sua aprendizagem e não ser pautada nos aspectos negativos que sua condição de deficiência proporciona. Dessa

forma, a educação inclusiva visa que todos alunos atinjam o seu potencial máximo, e aprendam com todos.

Nesse cenário, encontram-se os alunos com deficiência visual (DV), sendo estes com baixa visão e/ou com cegueira. Essa deficiência requer a utilização de estratégias e de recursos específicos, tornando muito importante compreender as implicações pedagógicas dessa condição visual para a utilização de recursos de acessibilidade adequados no sentido de favorecer uma melhor qualidade de ensino na escola (DOMINGUES et. al, 2010).

A baixa visão é constituída por um comprometimento do funcionamento visual, em ambos os olhos, que não pode ser sanado, por exemplo, com o uso de óculos convencionais, lentes de contato ou cirurgia oftalmológica (DOMINGUES et. al, 2010). E a cegueira pode ser caracterizada por congênita ou adquirida. Sendo que a primeira se refere à ausência da visão manifestada durante os primeiros anos de vida, enquanto que a segunda se refere à perda da visão de forma imprevista ou repentina, ou seja, ocasionadas por problemas orgânicos ou acidentais (DOMINGUES et. al, 2010).

De acordo com a estimativa da Organização Mundial de Saúde (OMS), cerca de 70% da população considerada cega, possui alguma visão residual aproveitável (DOMINGUES et. al, 2010).

Domingues et. al (2010) esclarecem que as crenças e os mitos que povoam o imaginário social sobre a falta da visão transparecem em falas, gestos e posturas das pessoas, o que reflete o desconhecimento das peculiaridades da cegueira e de suas reais conseqüências. Dessa forma, as ideias errôneas e concepções fictícias tornam-se barreiras que dificultam ou impedem o desenvolvimento de outras habilidades e conhecimentos tanto no ambiente educativo, quanto nos demais ambientes sociais.

Diante dessa condição, sabemos que o fato de possibilitar ao aluno com deficiência visual somente o acesso a uma sala de aula do ensino regular não é sinônimo de inclusão escolar. Para que esta ocorra efetivamente, é necessário que se garanta o desenvolvimento de suas habilidades e competências por meio da acessibilidade, sempre valorizando o potencial que apresenta.

Para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem e superar possíveis barreiras encontradas em sala de aula, o professor pode utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). O uso das TIC pode permitir aproximação da formação e cultura às pessoas com deficiência, principalmente como via de acesso à educação. De acordo com Alba (2006), as TIC auxiliam no processo de ensino, aprendizagem e socialização, em conformidade à necessidade de cada educando. Assim, o seu uso pode permitir aos

alunos com deficiência participar de forma ativa e significativa do seu processo de aprendizagem. Dentre os recursos das TIC, encontram-se os recursos audiovisuais, os quais podem potencializar principalmente o ensino da língua materna. Exemplos de recursos digitais podem ser enontrados no site do Banco Internacional de Objetos Educacionais – BIOE, que consiste em um banco de livre acesso de materiais digitais educacionais, que disponibiliza recursos para todos os níveis de ensino. Nele se encontram materiais diversificados, que são identificados como objetos educacionais. O referido recurso foi desenvolvido e disponibilizado por meio de um trabalho desenvolvido por pesquisadores do Centro de Promoção da Inclusão Digital, Educacional e Social (CPIDES).

Dentre essas mídias, destacam-se os vídeos, que permitem ao professor o trabalho com a oralidade e com questões pertinentes ao uso da língua no cotidiano. Os recursos audiovisuais podem ser usados, ainda, para contextualizar o ensino de tópicos estruturais da língua, como a gramática, adequação vocabular ou a construção do mesmo discurso em ambientes diferentes. Outro aspecto relevante desse recurso é a possibilidade de se trabalhar a interdisciplinaridade.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000), o ensino da língua materna não pode ser pensado apenas no que tange à competência gramatical. A língua constitui elemento chave para as diversas relações humanas, na qual o aluno está presente. Dessa forma, a natureza da linguagem é social e interativa, ideia que vai de encontro à concepção tradicionalista, em que a linguagem é deslocada do uso social. Ainda de acordo com o PCNEM (BRASIL, 2000), “o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve se basear em propostas interativas língua/ linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral”. Portanto, espera-se que o aluno seja um cidadão, capaz de posicionar-se acerca dos vários assuntos com que tem contato em sua vida cotidiana, criticando e interagindo nos grupos sociais a que frequenta. A capacidade de analisar e criticar determinada situação se inicia na escola. Por isso, é importante que se trabalhe temas transversais e interdisciplinares em sala de aula.

A utilização de recursos digitais viabiliza, portanto, o trabalho do professor no que diz respeito a temas transversais e que permitam o dialogismo entre duas ou mais disciplinas ou áreas do conhecimento, além de contribuir para o processo de aprendizagem do aluno com deficiência visual.

Objetivo

Analisar o uso de recurso digital audiovisual para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio tendo em vista o processo educacional inclusivo de pessoas com deficiência visual.

Metodologia

O presente trabalho versa sobre uma análise descritiva da aplicação e uso de um recurso audiovisual, bem como a compreensão e discussão quanto a sua utilização no ambiente escolar no Ensino Médio. O recurso audiovisual analisado é intitulado "A Deficiência Visual e o Mercado de Trabalho", e se encontra no Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE)[35], dividido em três partes – 1, 2 e 3, sendo que o enfoque da entrevista é diferente em cada momento.

A proposta de utilização desse recurso em sala de aula versa na produção de texto de cunho dissertativo, propondo discussão interdisciplinar entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Sociologia. O professor, para utilizar esse recurso, deve inicialmente propor uma discussão acerca da deficiência, com o intuito de tomar conhecimento da bagagem cultural dos alunos, bem como de pensamentos errôneos quanto às deficiências e a portadores de deficiência, para que estes assuntos possam ser posteriormente discutidos e que sejam cumpridos alguns dos papeis da educação, que são formar e transformar.

Após o levantamento de conhecimentos prévios e discussão, segue-se com a apresentação das três partes do recurso. O professor deve ter o cuidado, junto aos alunos de explicitar e descrever que o recurso consiste em uma entrevista com dois DVs, massoterapeutas, e que estão devidamente inseridos no mundo do trabalho. Esta preocupação em deixar claro no que consiste o recurso se faz necessária pela presença de alunos portadores de deficiência visual na sala de aula, uma vez que o objeto de aprendizagem consiste em um vídeo.

Depois de assistirem à entrevista, propõe-se que os alunos assistam novamente ao recurso e que o professor proponha, durante a exibição, discussões a respeito do que está sendo apresentado. É importante que a opinião do aluno deficiente visual seja ouvida por todos, a fim de promover uma aula realmente inclusiva e que paradigmas e mitos incrustados no pensamento de muitos sejam quebrados.

A utilização do recurso, bem como as discussões travadas a partir dele, servem de contexto para a proposta da aula, que consiste na produção de um texto dissertativo.

[35] Disponível em: http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/

Como tema para essa redação, pode ser utilizado o próprio assunto do recurso: a inclusão do deficiente visual na sociedade. Durante a discussão, o professor deve chamar a atenção para a estrutura da dissertação, em que o tema deve ser limitado. A partir do recurso, os alunos podem inferir diversos temas, como as dificuldades enfrentadas pelo DV, ou os aspectos positivos de terem uma nova profissão. A avaliação desse trabalho é formativa e realizada desde a apresentação do recurso até a produção da dissertação.

O recurso audiovisual "A Deficiência Visual e o Mercado de Trabalho" está disponível na seção Ensino Médio, disciplina Sociologia e tem como objetivo possibilitar o conhecimento sobre as pessoas com deficiência visual, enfocando sua inserção no mercado de trabalho, bem como dificuldades e pontos positivos nessa área de atuação.

A primeira parte do vídeo apresenta os massoterapeutas Silvinho Alves Santana e Nelson Borges de Souza, ambos deficientes visuais, que descrevem o que é a massoterapia e a importância dessa técnica de massagem, bem como seus processos de formação profissional de inserção no mundo do trabalho. Os massoterapeutas também relatam que sofreram com o preconceito, devido à deficiência. As pessoas tinham receio de se aproximar deles e esse paradigma só foi extinto quando tiveram a oportunidade de mostrar sua capacidade, expõem eles.

No trabalho em sala de aula com os alunos do ensino médio, além de utilizar o referido contexto para o trabalho de aspectos da Língua Portuguesa, é importante ressaltar e conscientizar os alunos que a deficiência visual não é um fator impeditivo para a atuação na sociedade e em certas profissões, como a massoterapia. Além disso, os deficientes visuais aprendem da mesma maneira que um vidente, desde que lhe sejam dadas oportunidades de aprendizagem adequadas.

Na segunda parte do vídeo os massoterapeutas retratam seu caminhar profissional. Ambos relatam sobre o período antes da formação profissional e como se sentem sendo massoterapeutas hoje. Para eles, a nova profissão foi essencial para a inserção na sociedade, já que, por meio dela, têm a oportunidade de conhecer novas pessoas, são reconhecidos como profissionais e, além disso, ressaltam o sentimento de utilidade. Um novo paradigma foi criado, já que os clientes dos massoterapeutas não os veem como pessoas com deficiência, mas como seres humanos e profissionais competentes no que fazem, apesar das limitações.

No ambiente escolar, é importante sensibilizar os alunos acerca do potencial do deficiente visual. Embora não tenham o sentido da visão ou esse se encontra reduzido, possuem a mesma capacidade de aprender que um vidente. Se estimulados e dada a

devida atenção, podem desenvolver o trabalho da mesma maneira que aqueles que enxergam.

Na terceira parte da entrevista, os dois massoterapeutas relatam as principais funções da massoterapia e argumentam o quanto a deficiência visual os ajuda na profissão, uma vez que a massoterapia depende basicamente do tato. No contexto escolar, pode-se ressaltar a importância da profissão na vida dessas pessoas, já que o exercício da nova profissão foi a oportunidade que tiveram de ser incluídas na sociedade novamente, considerando que a deficiência de ambos foi adquirida. Outro ponto a ser abordado é a posição e atitude do deficiente na sociedade - de acordo com os entrevistados, o portador de deficiência deve, antes de tudo, conquistar sua autonomia e independência, sempre ultrapassando as dificuldades e buscando o reconhecimento pela sua capacidade.

Resultados e Discussão

A sociedade tem passado por constantes mudanças, que refletem diretamente na educação. De acordo com o PCNEM (BRASIL, 2000), o ensino médio, que antes se configurava como conteudista e era estritamente voltado para o vestibular, passou a assumir a responsabilidade de completar a educação básica. Nessa perspectiva, isso significa preparar o educando para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no mercado de trabalho ou no ensino superior.

Nesse contexto, cabe ao professor do ensino médio, oferecer aos educando oportunidades de maior compreensão dos mecanismos que regulam a língua materna. As competências e habilidades que norteiam o ensino da língua mãe no ensino médio permitem concluir que se busca desenvolver no aluno a capacidade de interpretar as diversas situações e posicionar-se diante delas, com olhar crítico, além de estimular a percepção das várias possibilidades de expressão linguística e capacitação como real leitor, dos mais diversos textos, e também do mundo que o cerca. Mais importante que dominar regras, é oportunizar o educando a ampliar e articular conhecimentos e competências que o permitam lidar com as inúmeras situações de uso da língua nas relações que estabelece no dia-a-dia.

Para isso, é necessário que o conteúdo desenvolvido nas diferentes áreas do conhecimento e nas várias disciplinas sejam trabalhados de maneira articulada, a fim de garantir que a aprendizagem seja significativa, acarretando numa educação de qualidade, integradora e transformadora, promovendo as competências. .Além disso, o conteúdo de caráter interdisciplinar não precisa ser necessariamente desenvolvido em duas ou mais

disciplinas; pode ser realizado numa mesma disciplina, articulando diferentes conhecimentos.

Dessa forma, o recurso apresentado e analisado neste trabalho permite a interdisciplinaridade entre conhecimentos de Língua portuguesa e Sociologia, bem como a inclusão de alunos portadores de deficiência visual na sala de aula regular. A proposta de utilização desse recurso no contexto escolar consiste na contextualização e trabalho com temas transversais como pressuposto para o trabalho de produção textual, além da promoção da inclusão escolar. O docente ao avaliar a produção final deve considerar, além de aspectos estruturais, se houve a quebra de paradigmas e pensamentos errôneos acerca da deficiência e da inclusão e, se durante o desenvolvimento desse trabalho, a inclusão e integração de alunos portadores de deficiência e os outros alunos da sala realmente aconteceu.

Conclusão

Ao analisar os três vídeos dentro da proposta da educação inclusiva, considerando a articulação das disciplinas de Sociologia e Língua Portuguesa, além de desenvolver nos alunos do ensino médio o conhecimento acerca da pessoa com deficiência, suas capacidades, potencialidades e habilidades, evidenciamos a importância da utilização desse recurso como contribuição do processo de inclusão da pessoa com deficiência na sociedade, quebrando mitos e formando novos paradigmas. As discussões e socializações de vivências permitem que os alunos exponham suas experiências de vida, concepções acerca do assunto, o que conduz a formação de novos pensamentos, aquisição de novos conhecimentos e transformação de ideias que não condizem com a realidade acerca da inclusão de pessoas com deficiência na sociedade.

Outro ponto relevante que identificamos nessa proposta foi a preocupação com o planejamento de uma aula inclusiva. Nessa perspectiva, propõe-se que o professor de Língua Portuguesa contextualize a história do recurso, e que descreva minuciosamente o que será apresentado. A discussão posterior acerca da entrevista é uma oportunidade interessante para que o aluno deficiente visual possa participar ativamente da aula, contribuindo com sua experiência de vida, ponto de vista e críticas. O trabalho com a elaboração de uma redação dissertativa que verse sobre a inclusão da pessoa com deficiência visual na sociedade é, também, uma das estratégias avaliativas do trabalho, já que é neste momento que o educando se posiciona diante do tema proposto.

O recurso audiovisual se torna importante nesse processo, uma vez que, além de permitir a inclusão educacional do DV, contribui para o processo de ensino e

aprendizagem. A discussão e o recurso utilizado permitem aos demais alunos o conhecimento e o entendimento das possibilidades de aprendizagem e de trabalho da pessoa com deficiência visual.

Referências

BRASIL. **BANCO INTERNACIONAL DE OBJETOS EDUCACIONAIS, BIOE.** http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL**. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

DALL'ACQUA, M. J. C. **Algumas reflexões sobre o processo de Inclusão em nosso contexto educacional.** In Formação de Professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Londrina: Eduel, 2010

DOMINGUES, C. A et. al. **Os alunos com deficiência visual:** baixa visão e cegueira. 1. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2010. 64p. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, 3).

SANCHO, J.M.; HERNANDEZ, F. et al. (Org.) **Tecnologias para transformar a educação.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

O deficiente visual e o mercado de trabalho. Parte 1. Disponível em: http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/16010. Acesso em 20 de agosto de 2011.

O deficiente visual e o mercado de trabalho. Parte 2. Disponível em: http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/16009. Acesso em 20 de agosto de 2011.

O deficiente visual e o mercado de trabalho. Parte 3. Disponível em: http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/16008. Acesso em 20 de agosto de 2011.

RESUMOS SIMPLES

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA UM DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL SAUDÁVEL 841

A UTILIZAÇÃO DO COMPUTADOR E SEUS RECURSOS COMO FERRAMENTA POTENCIALIZADORA DO ENSINO APRENDIZAGEM: INCLUSÃO DIGITAL, SOCIAL E EDUCACIONAL DE UMA ALUNA COM PARALISIA CEREBRAL. 842

A VISÃO DOS DOCENTES SOBRE O USO DO BLOG NO ÂMBITO ESCOLAR: UMA INVESTIGAÇÃO NO PROGRAMA EDUCACIONAL DE ATENÇÃO AO JOVEM - PEAS JUVENTUDE 843

ANÁLISE DO FILME BEE MOVIE: A HISTÓRIA DE UMA ABELHA, COMO RECURSO DIDÁTICO EM AULAS DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 844

ANÁLISE DOS VALORES OBTIDOS PARA O ÍNDICE GERAL DE CURSOS DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS NO TRIÊNIO 2007-2009 845

BULLYING E CYBERBULLYING: A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS E NO MUNDO VIRTUAL 846

CRECHE NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO CONTEXTO HISTÓRICO E DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL 847

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL GLOBALIZADO 848

DESTINAÇÃO DOS RESÍDUOS DOMÉSTICOS: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR PARA O ENSINO MÉDIO 849

DIFICULDADES E PERSPECTIVAS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA 850

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A COLETA SELETIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM DESAFIO PARA O PROJETO CIDADE ESCOLA DE PRESIDENTE PRUDENTE 851

EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA CIDADANIA 852

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O LAZER 853

EFICÁCIA DE PROGRAMA DE OFICINA DE APRENDIZAGEM PARA INDIVÍDUOS COM HISTÓRIA DE FRACASSO ESCOLAR 854

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DO PROFISSIONAL ENFERMEIRO 855

INFORMÁTICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA 856

INFORMÁTICA EDUCACIONAL MUDA ROTINA DE ALUNOS ESPECIAIS 857

INTERDISCIPLINARIDADE COMO DIREITO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM 858

MÚSICA: COMO SURGIU E QUAL SUA IMPORTÂNCIA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL 859

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO GESTOR PÚBLICO 860

O PAPEL DA GESTÃO EDUCACIONAL NO ENFRENTAMENTO DA CONSTITUIÇÃO DO INDIVIDUO 861

O PERFIL DE LEITURA DO FUTURO PEDAGOGO 862

O USO DA INTERNET EM SALA DE AULA: O PROFESSOR E O COMPUTADOR NO TRABALHO COM A EDUCAÇÃO 863

O USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS EM AMBIENTE COMPUTACIONAL COMO RECURSO DE INCLUSÃO DE DEFICIENTES VISUAIS NO CONTEXTO DE ESCOLARIZAÇÃO: A VISÃO DOS PROFESSORES 864

O USO DO COMPUTADOR NA ESCOLA 865

PARADIGMAS EDUCACIONAIS DO CONHECIMENTO CONSERVADOR E INOVADOR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PRESIDENTE PRUDENTE .. 866

PEDAGOGIA EMPRESARIAL: AS PRÁTICAS PEDAGOGICAS DENTRO DAS EMPRESAS 867

PROGRAMA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: TRANSFORMANDO PROFESSORES EM EMPREENDEDORES PARA A VIDA. 868

PROGRAMA GESTÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR (GESTAR II): PROMOVENDO FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO 869

RELATO PIAGETIANO SOBRE O DESENVOLVIMENTO COGNITO DA CRIANÇA ESPECIAL UTILIZANDO SOFTWARES LÚDICOS 870

SABERES E NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE GEOMETRIA 871

VIOLÊNCIA SEXUAL: UMA ANÁLISE DOS CONTEÚDOS PRESENTES NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – ORIENTAÇÃO SEXUAL 872

ENAPI 2011

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE
CIÊNCIAS HUMANAS
EDUCAÇÃO

POSTER

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA UM DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL SAUDÁVEL

RODRIGUES, BIANCA VIDEIRA (Aluno de curso de graduação - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - UNESP)
SOARES, MARIANA PADOVAN FARAH (Aluno de curso de graduação - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - UNESP)

De acordo com Donald Winnicott (1982), “O processo da evolução emocional da criança tem início desde o começo de sua vida”. É durante os três primeiros anos de vida, que as crianças começam a dar importância a pequenos lugares, onde possam guardar seus brinquedos. O brincar é uma prática saudável e tem um importante papel para o desenvolvimento da criança. Através do brincar, ela consegue lidar melhor com suas angústias e sofrimentos e ter mais facilidade para resolver seus conflitos internos, principalmente quando tem dificuldades de se expressar por meio de palavras: é brincando que ela poderá manifestar o afeto, sua realidade. O brincar tem um papel muito relevante para o desenvolvimento da criança. Através dele, a criança pode ter mais facilidades para resolver seus conflitos, estimular sua imaginação e criatividade e, assim, enriquecer suas experiências. O propósito deste projeto é refletir sobre a importância do brincar para um desenvolvimento emocional saudável, visando à compreensão do ato de brincar e sua ajuda no desenvolvimento infantil. Esta pesquisa, de natureza bibliográfica, aborda a importância do ato de brincar para o desenvolvimento infantil, com base no livro de Winnicott, A criança e o seu mundo, e de Aberastury, A criança e os seus jogos. Supõem-se que toda criança tem necessidades de brincar. Uma criança saudável emocionalmente é uma criança capaz de manter e estabelecer vínculos afetivos, pois o ato de brincar dá início às relações emocionais, propiciando o contato social, assim como ajuda a criar oportunidades de elaborar situações que vivencia no seu dia-a-dia. O brinquedo aumenta a intensidade do ato de brincar e a criança que brinca bem tende a ter uma boa saúde mental, ainda que apresente conflitos, o que é inerente à condição humana. As crianças brincam por prazer, para dominar suas angústias, controlar suas idéias. O brinquedo é o objeto de que a criança se sente dona. A criança que não brinca pode sofrer vários distúrbios e, consequentemente, ter sérios problemas ao longo de seu desenvolvimento, ou seja, a incapacidade dela para o brincar é expressão de dificuldades psicológicas e tende a afetar seu desenvolvimento emocional subsequente.

ENAENS 2011 UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE
CIÊNCIAS HUMANAS
POSTER EDUCAÇÃO

A UTILIZAÇÃO DO COMPUTADOR E SEUS RECURSOS COMO FERRAMENTA POTENCIALIZADORA DO ENSINO APRENDIZAGEM: INCLUSÃO DIGITAL, SOCIAL E EDUCACIONAL DE UMA ALUNA COM PARALISIA CEREBRAL.

SAITO, GRACIELLA MALACRIDA (Demais participantes - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - UNESP)
SOTOCORNO, LUANA PAVAN (Demais participantes -)

O uso do computador e demais ferramentas de tecnologias educacionais vêm contribuindo cada vez mais para o processo de ensino e aprendizagem nos ambientes educacionais, favorecendo a comunicação e permitindo que as Pessoas com Deficiência (PD) ampliem suas capacidades de interagir com o mundo, potencializando habilidades e competências necessárias para seu desenvolvimento integral seja, motor, cognitivo, afetivo e/ou social. Para tanto, o Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES), da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), câmpus de Presidente Prudente, tem projetos de extensão onde são realizadas atividades com PD, utilizando o computador e seus recursos de forma prazerosa e interativa. Neste sentido, foram realizadas atividades junto a uma aluna de dezenove anos, ensino médio incompleto, diagnosticada com Paralisia Cerebral (PC), ou seja, Deficiência Física. O acompanhamento desta aluna é realizado semanalmente com uma hora de duração. O objetivo é desenvolver atividades de uso do computador e suas ferramentas como potencializadores da inclusão digital, educacional e social da aluna, bem como sua comunicação e aprendizagem cognitiva, afetiva e motora. As atividades de cunho qualitativas são realizadas utilizando as ferramentas digitais, visando construir um ambiente Construcionista Contextualizado e Significativo (CCS) onde a aluna possa construir a sua aprendizagem a partir da interação com os objetos. Para tanto, são utilizados Objetos de Aprendizagem (OA), softwares educacionais, recursos de leitura e escrita do computador e a rede mundial internet, respeitando os interesses e necessidades da aluna e favorecendo a construção do conhecimento. No início das atividades a aluna apresentou dificuldades na coordenação motora devido à Paralisia Cerebral, o que dificultava a realização de atividades com o masueio do mouse. Com o andamento dos acompanhamentos verificamos que, mesmo a aluna sendo alfabetizada, ainda apresentava dificuldades na leitura e escrita, as quais puderam ser trabalhadas no uso do computador e dos OA. Assim, o desenvolvimento de tais habilidades e competências foi possível mediante o trabalho com sua coordenação motora, pois hoje tem melhor controle ao manusear o mouse, mostrando-se bastante ansiosa e motivada. As tecnologias torna-se um grande aliado, contribuindo e ajudando a melhorar significativaemte a vida de PD, ajudando a ultrapassar determinadas barreiras, seja ela social, digital, educacional, física, intelectual, facilitando e auxiliando o aprendizado através de recursos de escrita, leitura, pesquisa de informação, entre outras inúmeras ferramentas disponiveis, sendo um importante viabilizador de inclusão. Portanto, através da utilização do computador e seus recursos foi possível desenvolver e trabalhar aspectos sensoriais, afetivos, cognitivos e motores, necessários para sua vida, proporcionando maior independência, autoconfiança e acessibilidade digital e social. .

CIÊNCIAS HUMANAS
EDUCAÇÃO

COMUNICAÇÃO ORAL

A VISÃO DOS DOCENTES SOBRE O USO DO BLOG NO ÂMBITO ESCOLAR: UMA INVESTIGAÇÃO NO PROGRAMA EDUCACIONAL DE ATENÇÃO AO JOVEM - PEAS JUVENTUDE

SILVA, ALEX GOMES DA (Aluno de programa de Pós-Graduação - UNOESTE)

GITAHY, RAQUEL ROSAN CHRISTINO (Professor - UNOESTE)

O presente trabalho aborda a visão dos docentes sobre o uso do blog na educação. O blog ganha importância no cenário educacional aprimorando o conhecimento e apresentando-se como um recurso facilitador/mediador da aprendizagem pelo fato de possuir fatores que lhe são específicos como: dispensar o conhecimento da linguagem de programação, permitir a hospedagem gratuita em alguns sites, possuir grande capacidade de interação entre visitantes e quem administra o blog. Valendo da importância educacional do blog, um programa proposto e coordenado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, intitulado Peas Juventude (Programa Educacional de Atenção ao Jovem) utiliza-se de um conjunto de blogs para divulgar suas ações, no qual cada instituição estadual de ensino apresenta e organiza seu blog, ao integrar o projeto. A ideia de levar aos jovens oportunidades de refletir a sua realidade social por meio de atividades culturais, debates, oficinas, ações de mobilização e de integração dos jovens ao mercado de trabalho, construção de identidades, promovendo, dessa forma, o exercício da cidadania e a promoção do protagonismo juvenil constitui a ideologia do Projeto Peas Juventude. O objetivo geral é analisar o blog do Projeto Peas Juventude, no âmbito de uma das instituições da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Compreender a dinâmica dos blogs como espaços de socialização de ideias, compartilhando ações e experiências em prol da educação, sistematizar as atividades desenvolvidas no projeto e divulgadas no blog e analisar os resultados das ações do projeto no cenário educacional constituem os objetivos específicos. A pesquisa valeu-se de uma abordagem qualitativa, com o estudo de caso, em que foi feito um levantamento da participação da instituição de ensino, objeto da pesquisa, no Projeto Peas Juventude, por meio de documentos, relatórios, aplicação de questionários e, principalmente, da análise do blog da escola. Diante das vantagens da observação participante para a pesquisa, pela aproximação e aceitação do pesquisador ao grupo, num processo que o integra como membro da organização, é que decidimos por esta escolha. A instituição selecionada é uma escola da rede estadual de ensino localizada no interior de Minas Gerais e sua escolha se deve à sua participação há três anos no projeto, o que demonstra o compromisso da instituição no cumprimento do cronograma das atividades do projeto, além de uma comprovação rigorosa da execução dos trabalhos por meio do blog da escola e seu desempenho satisfatório nas etapas de avaliações. Participaram dessa pesquisa oito docentes que dispuseram a responder um questionário contendo abordagens sobre conhecimentos de informática, internet e blogs, além de avaliar o blog do Projeto Peas Juventude e sua contribuição para o ensino. Os resultados demonstram que os professores reconhecem a importância do blog, sendo um recurso promissor para a realização de diversas ações pedagógicas.

ANÁLISE DO FILME BEE MOVIE: A HISTÓRIA DE UMA ABELHA, COMO RECURSO DIDÁTICO EM AULAS DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

SILVA, ROSELÍ RUZYCKI DA (Aluno de programa de Pós-Graduação - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - UEM)
CORAZZA, MARIA JÚLIA (Professor - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - UEM)

O uso de filmes em sala de aula como recurso didático é comum nos anos iniciais do Ensino Fundamental, muitas vezes com o objetivo de introduzir ou ilustrar conteúdos das diversas disciplinas, entre elas a de Ciências Naturais. Para que o filme possa ser bem aproveitado, é necessário que apresente elementos que possam ser integrados aos conteúdos trabalhados e, como os filmes comerciais não possuem, a princípio, função educativa, é fundamental que sua utilização em sala de aula seja precedida de um olhar atento do professor para os conceitos apresentados, de modo a evitar que a mensagem transmitida propicie a construção de concepções alternativas. Neste sentido, esta pesquisa teve, como objetivo, identificar conteúdos relevantes de Ciências dos anos iniciais presentes no filme Bee Movie: a história de uma abelha e analisar como os conceitos são apresentados, verificando sua adequação para uso em sala de aula. A pesquisa, de caráter qualitativo, teve como procedimento metodológico a análise descritivo-comparativa. O filme foi decomposto em unidades de significado e os conceitos foram comparados àqueles veiculados pela escola, de modo a evidenciar as possibilidades de seu uso em sala de aula. O filme emprega a linguagem de fábula e aborda diferentes conceitos que compõem o currículo de Ciências, como morfologia dos insetos, sociedade de insetos, polinização e relações ecológicas inter e intraespecíficas. Todos esses conceitos são apresentados de forma equívoca ou errônea e prevalece a ideia antropocêntrica de natureza a serviço dos seres humanos. A divisão do trabalho na colmeia é apresentada como uma opção de cada indivíduo. Há machos e fêmeas em todos os setores e os insetos são mostrados de forma humanizada, com feições humanas e quatro membros. A polinização é retratada incorretamente e a apropriação do mel pelos seres humanos é apresentada como necessária à ordem natural, ou seja, os humanos devem retirar o mel das abelhas para que estas continuem a produzí-lo e, assim, polinizem as plantas. O antropocentrismo presente no filme é uma característica de nossa sociedade e está presente, inclusive, na sala de aula, seja no discurso do professor, seja nos recursos utilizados, em especial o livro didático. No entanto, além dessa visão, o filme apresenta conceitos errôneos, em especial o processo de polinização - o pólen de uma única espécie de planta é utilizado para polinizar todas as demais espécies e, ao entrar em contato com as plantas, faz com que essas floresçam. A mensagem do filme pode propiciar a construção de concepções alternativas relacionadas aos insetos, à polinização e às relações ecológicas. No caso do filme Bee Movie, sua utilização em sala de aula pode enriquecer o trabalho do professor, desde que este explicite aos alunos os conceitos abordados e aponte para as falhas apresentadas, de modo a evitar ou, pelo menos, minimizar, a construção de concepções alternativas.

COMUNICAÇÃO ORAL EDUCAÇÃO

ANÁLISE DOS VALORES OBTIDOS PARA O ÍNDICE GERAL DE CURSOS DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS NO TRIÊNIO 2007-2009

FLUMINHAN JUNIOR, ANTONIO (Professor - UNOESTE)

O Ministério da Educação desenvolveu um indicador de qualidade das Instituições de Ensino Superiores (IES), que leva em consideração a avaliação dos cursos de graduação e pós-graduação e é denominado Índice Geral de Cursos (IGC). Entretanto, a sua adoção tem dado margem a uma intensa discussão no meio acadêmico. Entre os argumentos mais comuns para criticar este conceito alega-se que o IGC não seria capaz de refletir a qualidade de uma instituição e tampouco permite a comparação entre estabelecimentos de tamanhos diferentes. O objetivo deste trabalho é realizar uma análise dos resultados de IGC divulgados pelo INEP (órgão responsável pela divulgação do IGC), para avaliação das IES, uma vez que tal instrumento tem se tornado um equivalente a um "ranking acadêmico", e apresenta de forma clara e objetiva o desempenho comparativo das 180 universidades brasileiras. Esta pesquisa foi realizada através da análise dos resultados publicados pelo INEP (dados referentes aos anos de 2007, 2008 e 2009), e que serviram para o cálculo do ranking de IES pelo MEC. Foram analisadas as variações ocorridas em relação a algumas IES selecionadas, e a classificação das mesmas quanto a: número de cursos de graduação avaliados, conceito médio da graduação, conceito médio de pós-graduação, localização geográfica das IES, administração pública/privada, entre outros parâmetros. Entre os resultados publicados pelo INEP no triênio 2007-2009, pode-se notar um predomínio das IES públicas nas primeiras posições do ranking de universidades brasileiras, sendo que entre as 30 melhores colocadas, somente três são IES privadas, nas posições 15, 17 e 25. Foi notado que três IES classificadas nas primeiras 30 posições do “ranking” não possuem cursos de doutorado, enquanto outras cinco possuem cursos de doutorado, mas estão classificadas nas últimas 30 posições entre as 180 universidades analisadas. Foi notado que diversas IES sofreram uma variação extremamente grande (para cima ou para baixo), de acordo com o ano de avaliação, refletindo que os resultados apresentados pelos seus cursos foram inconstantes nos diferentes anos. Uma das possíveis explicações para esta distribuição desigual da classificação das IES públicas/privadas através do IGC é que as instituições públicas possuem desempenho melhor do que as particulares, na média, porque recebem alunos do ensino básico privado. Outra crítica muito comum recai sobre o aparente “descompromisso” de muitos estudantes com relação ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), que serve de base para o cálculo do IGC. Pode-se concluir que os resultados do IGC publicados no triênio 2007-2009 incentiva a análise crítica e a discussão de diversos parâmetros que podem colaborar para o aperfeiçoamento dos mecanismos de classificação acadêmica no Brasil. Embora ainda deficiente em alguns aspectos, este índice tem se tornado uma poderosa ferramenta e que pode influenciar as estratégias de avaliação adotadas pelas diferentes IES.

CIÊNCIAS HUMANAS
ORAL EDUCAÇÃO

BULLYING E CYBERBULLYING: A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS E NO MUNDO VIRTUAL

BERALDO, RENATA APARECIDA (Aluno de curso de graduação - UNOESTE)
ALEM, FABIANA NICOLAU (Aluno de curso de graduação - UNOESTE)
SALESI, LUCIANA (Professor - UNOESTE)

O termo bullying tem origem na palavra inglesa bully, que significa valentão, brigão. Mesmo sem uma denominação em português, é entendido como ameaça, tirania, opressão, intimidação, humilhação e maltrato. É um ato de violência intencional praticado pelos alunos que freqüentam o ambiente escolar e responsável pela maioria dos ataques entre alunos. Tais agressões ocorrem por discriminação: de classe social, ao comportamento, ao tipo físico, entre outros. A vítima de tal violência não se defende com facilidade, por ser de alguma forma mais frágil que o agressor. Geralmente, os maus tratos a vítima são repetitivos e ocorrem por período prolongado de tempo, dificultando a defesa da mesma, podendo ocorrer de forma direta que se caracterizando por agressões físicas como: chutes, tapas, furto de pertences e de forma verbal que inclui apelidos discriminatórios e constrangedores. Os agressores têm como alvo alunos mais frágeis, sendo que os consideram meros objetos de diversão, prazer e poder, maltratando, intimidando, humilhando e amedrontando suas vítimas. O bullying virtual, ou cyberbullying, é uma nova forma de bullying que surgiu com os meios eletrônicos como o celular e a internet, que são capazes de propagar as informações de forma avassaladora e muito rápida, a agressão é transmitida por mensagens negativas postadas em sites de relacionamento, praticado por via de celular, e-mail, bate papo, etc. No cyberbullying a vitima se torna publica, pois sua intimidade é exposta. Assim, a presente pesquisa justifica-se pelo aumento significativo de praticas violentas e a importância de preveni-las, evitando assim suas conseqüências que podem levar à depressão, repetência, isolamento e até casos extremos de suicídio e homicídio. A pesquisa objetiva caracterizar as diferentes manifestações do bullying e cyberbullying no ambiente escolar e, compreender, como os profissionais da educação devem agir para prevenir e lidar com tal violência no ambiente escolar. O presente trabalho caracteriza-se como pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, desenvolvida com base em livros, artigos, revistas científico/especializadas, jornais e sites que discutem sobre o tema. Os resultados, ainda parciais, mostram que em muitos casos, os professores ou outros profissionais da escola, não conseguem acompanhar as situações de ataques, pois é comum a vítima não comentar na escola ou com a família, por medo, insegurança vergonha ou até mesmo porque sofre ameaças. É dever da escola, proporcionar aos alunos, contextos em que se promovam as habilidades cognitivas, emocionais e sociais, benéficas ao desenvolvimento da pessoa. Para combater e evitar o bullying e o cyberbullying, a escola deve contribuir para a construção de um ambiente aberto ao amadurecimento do grupo.

CIÊNCIAS HUMANAS
EDUCAÇÃO

COMUNICAÇÃO ORAL

CRECHE NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO CONTEXTO HISTÓRICO E DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

CACHEFFO, VIVIANE APARECIDA FERREIRA FAVARETO (Aluno de programa de Pós-Graduação - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - UNESP)

A creche no contexto brasileiro surge no final do século XIX em decorrência da industrialização, urbanização e o ingresso da mulher no mercado de trabalho, tornando-se um espaço de guarda e proteção das crianças pobres. Diferentemente das Casas dos Expostos, foi uma solução encontrada para que as mães não abandonassem as crianças, diminuindo consequentemente a mortalidade infantil. A creche foi objeto de estudo de diversos pesquisadores, dentre eles destacamos HADDAD (1993), KUHLMANN (2004), SANCHES (2003), KISHIMOTO (1998), OLIVEIRA et al. (1993). A partir da leitura desses autores, juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI/99) e sua revisão (DCNEI/09) foi possível traçar um panorama dos avanços e retrocessos, tanto da legislação quanto das práticas educativas desenvolvidas nas creches. A pesquisa bibliográfica aqui apresentada tem por objetivo contextualizar historicamente o surgimento das creches no Brasil, bem como suas conquistas na legislação brasileira, enquanto instituição escolar. Nota-se, que a idealização de um ambiente para que as crianças fossem deixadas enquanto as mães trabalhavam preocupava-se em oferecer as crianças cuidados que eram oferecidos em seus lares, aspecto esse que pode justificar o caráter assistencialista atribuído a essa instituição educacional. Devido várias reivindicações dos movimentos sociais e com as conquistas alcançadas pelos movimentos das mulheres trabalhadoras, torna-se dever do Estado o atendimento em creche e pré-escola para as crianças de zero a seis anos. Portanto, pode-se constatar que a creche que possuía caráter assistencialista, conquistou paulatinamente o caráter educacional e a elaboração de políticas destinadas a subsidiar o trabalho com as crianças pequenas.

ENAPI 2011

COMUNICAÇÃO ORAL

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE
CIÊNCIAS HUMANAS
EDUCAÇÃO

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL GLOBALIZADO

DALBEN, JOSÉ CARLOS (Professor - UNOESTE)

A educação profissional no Brasil sempre esteve a serviço do capital e associada à formação de mão-de-obra, principalmente para a indústria, desde seus primórdios, estando esta reservada às camadas mais pobres. Nesse contexto, aos menos favorecidos se reserva a possibilidade de aprender o fazer, ficando restrita, aos mais socialmente colocados, a possibilidade do saber. Com efeito, o quadro acima justifica uma reflexão do fato de que a globalização e neoliberalismo, geradores da realidade acima referida, são marcas contemporâneas de nosso tempo, justificando-se, assim, a pertinência quanto ao questionamento de tal realidade contextual. Os objetivos, portanto, do presente estudo são: discutir a educação profissional no Brasil globalizado, a coerência ou não do discurso liberal sobre a educação e analisar as seguintes questões: Até que ponto a educação é afetada por este contexto global e em que medida ela possui autonomia perante as transformações e oscilações políticas e sociais, geradas pelas implicações de um país globalizado?. O estudo será realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica de materiais produzidos por autores especializados na evolução histórica da educação brasileira; seguem os referenciais teóricos que dão sustentação ao presente trabalho: Santomé, 2003; Inbernón, 2000; Moll, Jaqueline, 2010; Delfino, Fátima Beatriz, 2010; Barabo, Jarbas N., 2010; Manfredi, Silvia M., 2003; Oliveira, Ramón de, 2003; Bobbio, N., 2003; Banco Mundial, 1991; Libâneo/ Oliveira, 1998; Freitag, B., 1987; Lehrer, Roberto,1999; Lourenço, Noronha,1998. A referida pesquisa discutirá a questão da educação brasileira, atrelada ao modelo capitalista neoliberal. A partir das análises, como resultados finais, espera-se a constatação de que a educação brasileira vem se mostrando como um bem de consumo, atrelada ao capital e que, em função disso, a mesma torna-se eletista e a educação profissional restrita ao mercado. Se confirmadas estas evidências, as consequências disso se evidenciarão: na exclusão social, no analfabetismo, no desemprego, na miséria, na violência e na anomia.

ENAENS 2011

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE
CIÊNCIAS HUMANAS
EDUCAÇÃO

POSTER

DESTINAÇÃO DOS RESÍDUOS DOMÉSTICOS: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR PARA O ENSINO MÉDIO

PARISOTTO, ALEXANDRE CUERIN (Demais participantes -)
MARCHETTI, JOSE DOMINGOS (Professor -)
HOSOMI, SILVÉRIO TAKAO (Professor - UNOESTE)

Os objetivos do ensino médio em cada área do conhecimento devem envolver, de forma combinada, o desenvolvimento de conhecimentos práticos, contextualizados, que respondam às necessidades da vida contemporânea, e a construção de conhecimentos mais amplos. Nas diretrizes que organizam o ensino médio, a Biologia, a Física e a Química integram a área de Ciências da Natureza, que tem em comum a investigação da natureza e do desenvolvimento tecnológico, compartilhando linguagens para a representação e sistematização do conhecimento de fenômenos ou processos naturais e tecnológicos. O presente trabalho apresentou os seguintes objetivos: verificar a geração de energia limpa – o biogás, através da construção de um biodigestor e propiciar aos alunos a compreensão de que, a partir da separação correta do lixo doméstico, é possível a reciclagem de materiais e o aproveitamento dos resíduos orgânicos na geração de energia e adubo por meio da compostagem e do biodigestor. O projeto foi executado como atividade de laboratório multidisciplinar numa escola particular de Presidente Prudente, durante o primeiro semestre de 2011. Sob a orientação de três professores da área de Ciências da Natureza, os sessenta alunos do terceiro ano do ensino médio, após dois momentos com aulas introdutórias, cujo objetivo consistia em fornecer o embasamento necessário ao bom desenvolvimento do projeto, participaram das seguintes etapas: coleta do lixo doméstico; separação e quantificação do lixo; destinação do lixo (lixo reciclável encaminhado a uma cooperativa de catadores e lixo orgânico a ser utilizado na compostagem e na construção do biodigestor); montagem e alimentação do biodigestor, bem como, da composteira; discussão e avaliação dos resultados obtidos (biogás e adubo orgânico), avaliação das etapas e das atividades executadas. Após a execução de todas as etapas, pudemos verificar que o protótipo de biodigestor funcionou a contento, produzindo biogás com alto poder calorífico. A composteira também apresentou os resultados esperados. Nessa atividade pudemos observar que os alunos mostraram-se capazes de associar intervenções que resultam em degradação ou conservação ambiental; identificar processos de obtenção, transformação, utilização ou reciclagem de recursos naturais, energéticos ou matérias-primas, considerando processos biológicos, químicos ou físicos neles envolvidos e avaliar possibilidades de geração, uso ou transformação de energia. Dessa forma, constatamos a relevância do trabalho interdisciplinar na construção do conhecimento e da capacidade de inovar, que demanda cidadãos capazes de aprender continuamente, avaliando propostas de intervenção no ambiente, considerando a qualidade da vida humana e a utilização sustentável da biodiversidade.

ENAPI 2011

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE
CIÊNCIAS HUMANAS

COMUNICAÇÃO

ORAL EDUCAÇÃO

DIFICULDADES E PERSPECTIVAS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

TAROCO, ANELISE MARQUESI (Aluno de curso de graduação - UNOESTE)

MELO, MAIARA ARROYO DE (Aluno de curso de graduação - UNOESTE)

KLEBIS, AUGUSTA BOA SORTE OLIVEIRA (Professor - UNOESTE)

Atualmente a gestão democrática nas escolas se impõe como uma exigência, tanto na Constituição Federal/1988 como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996. No entanto, várias pesquisas apontam não ser fácil sair de um paradigma pautado numa concepção de gestão centralizadora e autoritária e assumir um novo paradigma, capaz de abrir espaços para a participação de todos os segmentos que fazem parte da escola. Dessa forma, justifica-se a relevância dessa pesquisa, que buscará analisar as dificuldades, bem como os avanços em direção a uma gestão democrática tendo em vista a necessidade de mudança para um novo que considere e valorize o diálogo entre escola, professores, pais, alunos e comunidade. A pesquisa tem por objetivo geral aprofundar as discussões sobre a importância da gestão democrática e os desafios para uma escola verdadeiramente cidadã. Definiu como objetivos específicos: a) Identificar as concepções de gestão escolar presentes na trajetória da educação brasileira, a partir da década de 1970; b) Analisar as dificuldades e avanços em direção a um paradigma de gestão pautado na participação e na democratização da escola, na visão de alunos, professores e gestores de uma escola pública de Ensino Fundamental; c) Apontar alguns marcadores de reflexão para a construção de uma escola democrática e cidadã a partir da leitura de autores diversos que discorrem sobre o tema. Essa pesquisa está voltada para uma abordagem qualitativa, que elegeu o estudo de caso como metodologia, propondo-se a analisar as perspectivas e dificuldades dos gestores de uma escola pública municipal de Ensino Fundamental, no Município de Martinópolis, em direção a uma gestão democrática e participativa. Para tanto, definiu-se como instrumentos de coleta de dados: a) questionários semiestruturados com os gestores (diretor, vice e coordenador pedagógico; b) entrevistas com pais e alunos; c) análise do projeto pedagógico da escola. Assume também importância a pesquisa bibliográfica, que busca analisar os documentos oficiais editados pelo governo federal, bem como artigos, livros e pesquisas de autores diversos sobre gestão escolar. Não podemos mais aceitar que as escolas continuem a reproduzir as desigualdades sociais e, consequentemente, um grande número de excluídos. Na escola escola pesquisada, embora os dados apontem um pequeno avanço do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, ainda há um longo caminho a percorrer para que tais índices se traduzam em maior qualidade da educação. Nesse sentido, uma gestão democrática terá que, obrigatoriamente, estar comprometida com a construção de uma escola cidadã, na qual toda a comunidade esteja envolvida por um verdadeiro pacto pela educação. Implica na necessidade de se rever as relações no interior da escola, para que não ocorram de forma vertical e hierarquizada. Mais do que nunca a sociedade exige uma gestão participativa, na qual o poder está no todo e na prática da alteridade.

ENAPI 2011

COMUNICAÇÃO

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE
CIÊNCIAS HUMANAS
EDUCAÇÃO

ORAL

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A COLETA SELETIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM DESAFIO PARA O PROJETO CIDADE ESCOLA DE PRESIDENTE PRUDENTE

BACARIN, VÂNIA FREDERICO (Aluno de curso de graduação - UNOESTE)

MARIQUITO, LUZIA CARLA MENDES (Aluno de curso de graduação - UNOESTE)

KLEBIS, AUGUSTA BOA SORTE OLIVEIRA (Professor - UNOESTE)

Nos dias atuais a educação ambiental é fator relevante nas discussões, sobretudo na busca de promover uma relação ética e consciente no cotidiano das pessoas. No entanto, embora existam muitos pesquisadores envolvidos com a questão ambiental, não têm sido suficiente para que a sociedade repense algumas atitudes em pró da preservação do meio ambiente e no uso sustentável dos recursos naturais. Nesse cenário é que se justifica a relevância deste Projeto de Pesquisa, que integra as ações desenvolvidas pelo Projeto “Educação Ambiental e Resíduos Sólidos: Potencializando a Cooperlix para Ampliação das Ações Educativas e de Geração de Trabalho e Renda para Catadores de Resíduos Sólidos Recicláveis e Reutilizáveis em P. Prudente-SP”, em parceria com a UNOESTE e UNESP, com apoio da FAPESP. Um dos grandes problemas ambientais na atualidade é a questão do lixo e do destino que a ele é dado. Portanto, o papel da EA é de suma importância na mobilização de toda a comunidade escolar para que os conhecimentos sobre os problemas ambientais não fiquem apenas no discurso, mas que sejam traduzidos em mudanças de atitude e ações efetivas. Dessa forma, esse projeto de iniciação científica se propõe a dar a sua contribuição para que a questão dos resíduos sólidos seja debatida e aprofundada no curso de Pedagogia e, consequentemente, possa ter algum reflexo nas mudanças de atitudes que a realidade impõe. Tem como objetivos: a) Contribuir para ampliar o debate em torno da importância de uma EA que busque a articulação teoria e prática; b) Identificar os conhecimentos que os alunos de ensino fundamental possuem sobre os vários tipos de lixo e seus impactos no meio ambiente; c) Analisar os significados que os alunos atribuem à coleta seletiva; d) Identificar as mudanças de atitudes com relação à produção e descarte dos resíduos sólidos em duas escolas do Projeto Cidade Escola. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cuja opção metodológica foi pelo estudo de caso, uma vez que se pretende buscar analisar os conhecimentos e significados sobre lixo e tipos de resíduos sólidos que alunos do ensino fundamental de duas escolas do Projeto Cidade Escola possuem, bem como as mudanças de atitudes a partir da adesão dessas escolas à Coleta Seletiva. Os procedimentos adotados para coleta de dados foram: a) Observação de vários aspectos da organização das escolas: recreio, merenda, organização dos espaços, armazenamento e coleta do lixo; c) Entrevista com professores; d) Conversa com os alunos; e) Participação em eventos e atividades relacionadas à educação ambiental. . Embora a pesquisa ainda se encontre em fase inicial, é importante ressaltar o interesse dos professores e gestores integrantes do "Projeto Cidade Escola" em participar de ações que visem a implantação da coleta seletiva em suas escolas. Os desafios são muitos mas o compromisso com a preservação dos recursos naturais e em direção a um mundo sustentáve deverá ser maior ainda.

POSTER EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA CIDADANIA

GALINDO, DARLENE PIRES ABRÃO (Aluno de curso de graduação - UNOESTE)

Introdução: Este trabalho nos leva a refletir sobre o trabalho da educação em busca do desenvolvimento da cidadania, considerando ser esse um fenômeno que vem buscando um espaço cada vez maior no contexto educacional, pois, se educando cidadãos para uma cidadania, estaremos transformando a consciência dos povos, que também pode ser visto como um problema complexo que inviabiliza a prática pedagógica. Procuramos elencar conceito, causas e soluções prováveis, considerando a influência do contexto social do aluno, bem como do ambiente escolar, enfatizando a importância de ações que visem a melhoria dessa pratica no ambiente escolar. Destacamos a função social da escola na educação para a cidadania, na construção de conceitos e valores indispensáveis para o convívio social e para o bom andamento do processo ensino-aprendizagem.Justificativa:Esta pesquisa tem por finalidade proporcionar uma ajuda eficaz aos profissionais da educação a transformarem crianças e adolescentes em cidadãos críticos e conscientes, sabendo respeitar o próximo como a si mesmo, sabendo se comportar diante discussões sociais, políticas e formando trabalhadores capacitados não só na mão de obra, mas também conscientes nos direitos e deveres. . Objetivo:Pesquisar as possibilidades da aplicação e execução de atividades que possam desenvolver a cidadania nas escolas, aliadas ao cotidiano do ambiente escolar onde possibilitará ao professor acoplar as suas atividades diárias, atividades voltadas a cidadania. Fazer uma breve análise da estrutura escolar, bem como as condições que a mesma oferece para que essas atividades sejam desenvolvidas, bem como palestras e orientações sobre os assuntos em pauta. . Metodologia:A formação deste trabalho se deu através de pesquisa bibliográficas e livros. . Discussão: Podemos observar que ao trabalhar a educação e a cidadania na disciplina escolar, vemos que existe uma grande necessidade dos cidadãos dos dias de hoje em ser visto como cidadãos e pessoas capacitadas também a um campo de trabalho onde estarão frente a uma realidade de se viver em comunidade, e onde também poderão tratar de assuntos doravante nunca possíveis ao seu viver diário. Conclusão: Espera-se, que esse trabalho sirva de ferramenta no que se diz respeito a mudanças no modo que se é visto e trabalhado a educação. Demostrando que podem ser inseridas noções de ética, moral, que leve o indivíduo a construir seu conhecimento, desenvolver o senso crítico e a autonomia moral, bem como preparar o aluno para o exercício da cidadania. Sabemos o quanto é difícil a mudança dos sistemas educacionais já formados e estruturados, também sabemos que não é impossível a partir do momento em que profissionais da educação se mobilizem para que essa nova realidade seja engajada na educação, mas consideramos a importância da postura da escola em relação a mesma, através de ação e reflexão sobre a prática docente, procurando estratégias como o exercício da cidadania para amenizar os problemas. .

COMUNICAÇÃO ORAL EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O LAZER

CARVALHO, ANDERSON DOS SANTOS (Aluno de programa de Pós-Graduação - UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - UNIMEP)
LIMA, ADOLFO TIAGO FERREIRA (Aluno de programa de Pós-Graduação - UNOESTE)
CUNHA, LEANDRO ALVES DA (Professor - UNOESTE)

Introdução: A Educação Física pode viabilizar através de sua prática, o acesso às atividades de lazer e suas áreas fundamentais, assim ela contribui para a formação dos sujeitos para que eles aprendam a conquistar seus direitos de lazer adquiridos. Objetivo desse estudo é apresentar as contribuições da Educação Física escolar para o lazer. Metodologia: O estudo foi realizado através de pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. Discussão: Segundo Marcellino (2008) o lazer é entendido como cultura, no tempo disponível, onde buscamos uma recompensa além da satisfação provocada pela situação, a disponibilidade de tempo que o sujeito tem é que vai dar a opção pela atividade prática ou contemplativa. O lazer apresenta muitas possibilidades, e uma delas é que reconhecemos o seu duplo aspecto educativo, sendo um veículo privilegiado da educação e segundo que a prática das atividades de lazer é necessária para o aprendizado, o estímulo, a iniciação, possibilita passagem de níveis menos elaborados, para níveis mais elaborados, para que aí haja um enriquecimento do espírito crítico. Nas aulas de Educação Física os professores podem utilizar um dos conteúdos do lazer o físico e esportivo, para desenvolver várias práticas educativas que possam ajudar os sujeitos a construir reflexões por meio de jogos e brincadeiras elaborando atividades de nível simples há níveis mais complexos. Por meio desse conteúdo físico esportivo o professor pode apresentar aos alunos os outros conteúdos que fazem parte do repertório do lazer. Conteúdos fundamentais do lazer são; os “interesses artísticos”, os “interesses intelectuais”, “Interesses físicos esportivos” (prevalece movimento humano), “interesses manuais”, “interesses sociais” e, por último, “interesses turísticos”. A palavra lazer muitas vezes faz as pessoas ter um restrito conhecimento do seu significado, pois o sujeito faz uma simples associação de suas experiências individuais, reduzindo o conceito e as atividades que aborda os conteúdos do lazer. Para algumas pessoas, o lazer é só esporte, ou só passeio, nós precisamos orientar os sujeitos para que eles entendam o que realmente significa o lazer e seus conteúdos, assim os sujeitos terão uma contribuição significativa do lazer na vida. Conclusão: No âmbito escolar é um excelente espaço para o professor apresentar em suas aulas, as contribuições que o lazer pode nos apresentar no dia-a-dia dos alunos. Com auxilio dos conteúdos físicos esportivos que é voltado para área, pode-se explicar melhor os outros conteúdos do lazer e apresentar sua diferenciação, assim evitaria que as pessoas entendessem o lazer somente como “esporte”.

CIÊNCIAS HUMANAS
POSTER EDUCAÇÃO

EFICÁCIA DE PROGRAMA DE OFICINA DE APRENDIZAGEM PARA INDIVÍDUOS COM HISTÓRIA DE FRACASSO ESCOLAR.

GENARO, DENISE CALAZANS LOMA (Aluno de curso de graduação - CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ - CEUMAR - CEUMAR)

A aprendizagem da leitura é um processo que requer habilidade metalingúística a qual se associa a um componente auditivo fonêmico e um componente visual gráfico no momento da leitura. Para que a criança tenha domínio sobre as correspondências grafofonêmicas, é necessário que tenha consciência das estruturas linguísticas para depois compreender que cada som é representado por uma letra, o que garantirá sucesso no desempenho da leitura. O trabalho objetivou verificar a eficácia do Programa de Oficina de Aprendizagem como proposta remediativa para crianças com história de fracasso escolar. Participaram deste estudo 34 crianças da rede municipal de primeiro a quarto ano , as quais apresentavam sinais de dificulades de aprendizagem. As crianças da pesquisa foram submetidas a uma série de avaliações . Após sessões interventivas , as mesmas foram reavaliadas e pôde-se constatar a eficiência do programa. Houve melhora e ganho de vários aspectos norteadores do processo de aprendizagem. Tão logo as crianças realizaram as avaliações foram conduzidas de acordo com suas necessidades aos grupos específicos para receberem intervenção. O programa ocorreu em 12 sessões e pôde-se verificar a melhora dos grupos quanto processamento auditivo, velocidade de tempo de leitura e escrita. O Programa de Oficina de Aprendizagem mostrou ser um aliado na promoção do sucesso escolar das crianças com dificuldades escolares.

CIÊNCIAS HUMANAS
EDUCAÇÃO

COMUNICAÇÃO ORAL

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DO PROFISSIONAL ENFERMEIRO

ESTEVES, LARISSA SAPUCAIA FERREIRA (Professor - UNOESTE)

Visando atender ás Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em enfermagem, o curso de enfermagem desta pesquiva implantou em 2010 o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) nos dois últimos semestres da graduação com o objetivo de inserir o futuro profissional na vivência real da profissão. Para tal conta com a articulação do tripé professor/aluno/profissional de campo. Este é o momento em que se oportuniza ao aluno o desenvolvimento e a consolidação de competencias necessárias para o desenvolvimento da profissão. Competências, no sentido que foi aqui utilizado, são aquisições, aprendizados construídos (PERRENOUDO, 1999). As competências trabalhadas por esta pesquisa doram: atenção à saúde, tomada de decisão, comunicação, liderança, administração e gerenciamento e educação permanente (BRASIL, 2001). O estudo buscou refletir acerca do desenvolvimento das competências na visão dos alunos e dos docentes envolvidos com o processo de estágio, por meio de ações desenvolvidas no dia a dia de estágio. A presente pesquisa objetivou analisar o papel do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) no desenvolvimento das competências do profissional enfermeiro conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais. Trata-se de pesquisa quanti qualitativa, caracterizada como estudo de caso. Foram sujeitos da pesquisa: alunos do último semestre da graduação e docentes desta primeira turma de ECS. A coleta de dados se deu por meio da aplicação de questionários semiestruturados. Os dados obtidos por meio de perguntas fechadas passaram por análise estatística e os obtidos por meio de perguntas abertas foram analisados e interpretados através do método de análise de conteúdos. O desenvolvimento de comptencias não se vinculou ao número de vezes com que uma ação foi realizada, mas sim pela capacidade que cada ação teve de mobilizar recusos pessoais, como recursos cognitivos, psicomotores ou afetivos. Concluímos que o desenvolvimento das competências profissionais vai além da realização repetitiva de determinadas ações. Seu desenvolvimento requer um conhecimento aprofundado de concepções, métodos e objetivos que se almeja alcançar.

ENAPI 2011 UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE
CIÊNCIAS HUMANAS
POSTER EDUCAÇÃO

INFORMÁTICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

ALMEIDA, RONALDO GARCIA (Demais participantes - FACULDADE RANCHARIENSE - FRAN)
OIKAWA, APARECIDA SUELI FOGLIA (Professor - FACULDADE RANCHARIENSE - FRAN)

Na educação atual o conhecimento chega à sociedade de forma muito acelerada. Diversas reestruturações e novas propostas pedagógicas visam acompanhar o ritmo da evolução e atender melhor aos alunos. Hoje os alunos já chegam às escolas com uma infinidade de informações disponibilizadas pela Internet, mas essa fonte de tecnologia pode ser uma aliada do educador físico? A tecnologia auxilia na educação, mas não podemos esquecer o papel do educador. Rocha (2010) afirma que televisão, a internet e o computador têm seus pontos positivos e negativos, mas para o educador físico, essa ferramenta pode vir a ser de grande ajuda em se tratando de agregar valores e conhecimentos, através da interação entre o homem e o computador. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a educação física escolar tem como objetivo o desenvolvimento global das crianças, através do movimento, não permitindo nenhum tipo de exclusão. . Verificar a importância da informática como material pedagógico na educação Física. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica de cunho-qualitativo. . Encontramos autores que criticam a ditadura contagiante das tecnologias de comunicação e informação, pois elas acabam influenciam e amortecem nossa consciência, com isso viramos prisioneiros de seu poder e não temos um olhar crítico diante desse instrumento. Outros autores vêem nas tecnologias a possibilidade de utilizar essa ferramenta como recurso pedagógico na aprendizagem dos alunos e da sociedade e, ainda outros, negam toda a sua qualidade e a possibilidade de existir uma integração educacional. Para Valente (2002) os computadores estão propiciando uma verdadeira revolução no processo ensino-aprendizagem, face à variedade de softwares existentes, provocando vários questionamentos pertinentes a respeito dos métodos de ensino utilizados. A educação física, na escola, pode ser trabalhada no Laboratório de Informática de diversas formas: apresentação de esportes pouco conhecidos, evolução dos esportes através dos tempos, influencia cultural, através de vídeos ilustrativos. Na Internet podem ser feitas pesquisas históricas de pessoas que se consagraram no esporte, cuidados com o corpo, pode também propiciar embasamento para debates em salas de aula sobre valores e ética nos esportes. Acreditamos que a utilização desse recurso tecnológico na Educação Física poderá ajudar na construção de uma sociedade, mais saudável e ética, como diz Paulo Freire, somos seres inacabados, portanto em busca constante de aperfeiçoamento. Defendemos a utilização da informática como recurso pedagógico na realização de pesquisas direcionadas e na comunicação por meio de e-mails, bem como no uso de softwares educacionais de diversos gêneros. Trabalhar com a Educação Física e as Tecnologias Educacionais é uma tarefa que pode não ser fácil e também ser um desafio. Fácil quando utilizamos de forma correta. Desafio porque sempre devemos estar em constante aprimoramento. .

ENAENS 2011

COMUNICAÇÃO ORAL

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE
CIÊNCIAS HUMANAS
EDUCAÇÃO

INFORMÁTICA EDUCACIONAL MUDA ROTINA DE ALUNOS ESPECIAIS

SOUSA, ROSÂNGELA DE (Aluno de programa de Pós-Graduação - UNOESTE)
FARINA NETO, MIGUEL (Aluno de programa de Pós-Graduação - UNOESTE)

A idéia do Projeto utilizando software educacional "Shapari" nasceu da necessidade de atendimento aos alunos especiais da escola “Acolhendo com Amor” APAE de Presidente Venceslau, pois visava a inclusão e adaptação dos alunos especiais num novo ambiente, que é o mundo da informática. Este Projeto permitia aos alunos portadores de necessidades especiais apropriarem-se de novas ferramentas culturais e intelectuais e, assim, integrarem-se mais tranqüilamente aos grupos sociais escolar e familiar. Porem o Projeto também visava sensibilizar a sociedade para que esta se integrasse e se adaptasse aos alunos especiais, através da percepção de que eles são sociáveis, inteligentes, divertidos, animados, capazes, sensíveis, solidários. verdadeiro intuito do Projeto de intervenção foi introduzir o uso da informática no cotidiano do portador de necessidades especiais utilizando o software Shapari (Brincando com Imagens de Fractais), proporcionando a melhora no desempenho escolar, no desenvolvimento e integração social e melhora da auto-estima, por não conter erros, ou seja toda obra ali produzidas, é algo único, lindo e inesperado. Utilizar a informática Educacional como recurso tecnológico, como uma metodologia renovadora, no processo ensino/aprendizagem na matemática, ressaltando o ensino da geometria dos fractais de forma lúdica e prazerosa, quebrando as barreiras de que a matemática é algo pronto e acabado. A informática no Projeto atendia uma frente de trabalho, o uso da informática educacional como apoio e desenvolvimento à aprendizagem escolar. Como recursos, contávamos com software educacional Shapari, 09 computadores, 02 voluntários mediadores do software. O fato de os estudantes terem restrições auditivas, mentais, visuais, síndrome de Down ou deficiência associada, não os impediram de ter acesso às novas tecnologias, porem sabemos que a informática educacional é um recurso inovador, dos alunos que participaram do Projeto, as idades variavam entre 08 e 18 anos, a grande maioria da mesma turma, apenas 02 eram de outra sala, totalizando 15 alunos. A metodologia de ensino e a didática empregadas favoreciam a autonomia do indivíduo frente ao computador. Este Projeto atingiu não só os alunos, mas seus familiares, que viram a aprendizagem da informática como um equilíbrio social, uma perfeita adaptação aos tempos modernos e à sociedade tecnológica atual. Muito embora não tenha sido realizado um estudo científico, com coleta de dados sistematizada, alguns resultados e conclusões são possíveis de serem evidenciados. Em resumo: Observa-se a força que a informática pode exercer, quando bem trabalhada, no âmbito da inclusão, tanto social quanto profissional, na vida de um portador de necessidades especiais.

CIÊNCIAS HUMANAS
EDUCAÇÃO

COMUNICAÇÃO ORAL

INTERDISCIPLINARIDADE COMO DIREITO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

ALVES, ANA PAULA SANTANA GIROTO (Professor - FACULDADE DE PRESIDENTE PRUDENTE - UNIESP)

ALVES, MARCELO JOSE (Professor - UNOESTE)

A educação como direito social, é garantida a todo cidadão por meio da Constituição Federal de 1988 e outras legislações que complementam a referida e direcionam a política de educação do país. Neste sentido, o acesso à escola é uma garantia legal e a permanência, deve ser acompanhada de perto a fim de que se identifiquem os fatores que influenciam na não permanência dos alunos na escola, em especial nas que fazem parte da rede pública de ensino. Ora, a desmotivação, a falta e/ou evasão pode ser fruto de desinteresse da criança, ou dificuldade de aprendizagem, ou ainda, conseqüência de uma situação de negligencia ou vulnerabilidade pessoal e social, assim, vários podem ser os fatores que interferem no processo de ensino aprendizagem da criança, o que necessitaria de uma investigação minuciosa e sistemática nos aspectos didáticos pedagógicos e psicossociais. Mas para o momento o estudo se direciona em analisar e evidenciar a interdisciplinaridade como direito educacional. Fonseca (1995, p.71) define dificuldade de aprendizagem como “transtornos que se manifestam através das dificuldades significativas na fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas, que afetam crianças de todas as faixas etárias, mas principalmente das séries iniciais.” Encara-se, então, um problema com duas faces: a primeira, a relação professor-aluno, na construção dos conhecimentos (o professor não consegue gerar ou estimular esta construção em seus alunos) e, a segunda, não menos importante, está relacionada à assimilação dos conhecimentos (os alunos não conseguem compreender as informações - conteúdos- e incorporá-las, dando significado a elas). Uma das alternativas de ação é o trabalho interdisciplinar que, conforme Alves (2010), este é um movimento importante de articulação entre o ensinar e o aprender, compreendida como formulação teórica e assumida como atitude. Nesta perspectiva, foi desenvolvida, em 2010, uma pesquisa ação em uma escola municipal de Presidente Prudente, na qual o autor, professor de educação física, desenvolveu uma ação interdisciplinar com professoras do ensino fundamental com a obtenção de resultados positivos por parte dos envolvidos (professores e alunos). No primeiro semestre de 2011, em nova pesquisa sobre interdisciplinaridade na mesma unidade escolar, constatou-se o esforço dos professores, agora de informática, em utilizar as tecnologias de informação e comunicação para auxiliar esse processo de ensino aprendizagem de forma interdisciplinar. Mas ainda há muito a ser feito, pois apesar da disposição dos professores em colocar em prática uma ação interdisciplinar de modo em que o aluno construa conhecimento por meio da aprendizagem, é preciso o compromisso de todos, a começar pelo Estado em proporcionar qualificação profissional aos professores, possibilitar às escolas melhores estruturas físicas e administrativas bem como assumir sua responsabilidade no que se refere ao direito à educação.

CIÊNCIAS HUMANAS
POSTER EDUCAÇÃO

MÚSICA: COMO SURGIU E QUAL SUA IMPORTÂNCIA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

PELOSO, CLAUDIA MARA DE OLIVEIRA (Aluno de curso de graduação - UNOESTE)
RAMOS, TATIANE ABRANTES DIAS (Aluno de curso de graduação - UNOESTE)

Introdução: A música está presente na história da humanidade desde as primeiras civilizações, sendo uma das primeiras criações humana, figura-se entre as mais belas artes, transpondo barreiras tanto do tempo quanto das nacionalidades e etnias não precisa de tradução fala direto aos corações. Surgiu na antiguidade em louvores a lideres e era utilizada em festividades valorizadas pela sociedade como o nascimento, o matrimônio, a morte, a colheita, recuperação da saúde. Conrado (2006) acredita que a musica deve passar por um processo de construção e avaliação que, consequentemente, leve a uma reflexão sobre a sua contribuição para a construção da autonomia e abstração da criança. Justifica-se, portanto,a relevância dessa pesquisa, cuja pretensão mostrar que o trabalho com a música na educação infantil, é um valioso instrumento que propicia ao aluno um aumento maior de suas habilidades intelectuais e desenvolvimento físico. Objetivo: A) Apontar o papel da música dentro da educação infantil não apenas como entretenimento, mas como fonte de desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor, físico e social. B)Mostrar como surgiu o conceito de música na antiguidade. Metodologia: A elaboração deste trabalho se deu por meio de Pesquisa Bibliográfica; Livros; Artigos; Revista Cientifica/ Especializadas. Resultados parciais: Buscamos através deste trabalho mostrar como surgiu a música na antiguidade e que sua utilização contribui para o desenvolvimento da criança na educação infantil. Ao pesquisarmos sobre este assunto procuramos entender como surgiu o conceito de música na antiguidade. A maioria dos povos primitivos atribui à música uma origem divina. Graças ao estudo de sociedades pré- letradas pode-se dizer que a música surgi com intuito de louvar seus líderes. Ela tem participado da humanidade antes as primeiras civilizações. Figura-se entre as mais sublimes criações humana. Com este trabalho espera-se que fique comprovado como surgiu o conceito de música na antiguidade e que sua utilização na educação infantil é de fundamental importância, pois desde tempos antigos ela é utilizada como recurso pedagógico. A Grécia Antiga incluiu a música como disciplina obrigatória, e dentre os povos daquela época, os gregos foram os mais evoluídos. A sua utilização leva o indivíduo a desenvolver seus aspectos físico, cognitivo, afetivo e motor através de jogos, brincadeiras, musicalização e outras atividades. Portanto o professor de educação infantil deve considerar a música objeto de conhecimento e torna-la um instrumento integrante do processo ensino aprendizagem. .

ENAPI 2011 UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE
CIÊNCIAS HUMANAS
POSTER EDUCAÇÃO

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO GESTOR PÚBLICO

BELONE, MARLENE BEZERRA (Aluno de programa de Pós-Graduação - UNOESTE)

O desenvolvimento profissional do gestor público ou privado se torna vital face ao contexto cada vez mais dinâmico em que estão inseridos. A importância da educação para esses profissionais e a busca por novos conhecimentos fazem parte de um posicionamento de mudança que alguns colaboradores ainda precisam ter. Os objetivos consistiram em verificar a possibilidade de desenvolvimento do gestor público com vistas ao processo de educação continuada, discutir a atuação do gestor, verificar a política de educação continuada na administração pública e apresentar considerações desta educação ao gestor. A metodologia para a pesquisa foi uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa em que a investigação se deu por meio de leituras para compreensão do tema e problema a ser investigado. Para atuar em ambientes em constante transformação, nos quais a introdução de novas tecnologias e a geração de inovações tecnológicas são tidas como fundamentais para a competitividade empresarial, o indivíduo deve dominar um conjunto amplo de conhecimentos. Enfim, é necessário que o trabalhador seja mais qualificado e continue aprimorando seus conhecimentos com constância. A pesquisa tomou como hipótese central a relação que se estabelece entre gestores da administração pública e a educação e a existência, por parte desses gestores, da busca de conhecimentos. A hipótese se confirmou, pois o Estado está avançando em busca de atualização profissional com um aprendizado contínuo e específico. O Programa de Desenvolvimento Gerencial na Administração Pública do Estado de São Paulo é um exemplo desse avanço. As empresas públicas em sua maioria estão sendo colocadas em contato direto com alguma modalidade de educação, seja ela presencial ou à distância. Os profissionais estão recebendo treinamentos, cursos, relatos de experiências, que norteiam de certa forma esse novo modelo de gestão onde o sujeito é parte principal do processo. Esses processos corroboram os estudos realizados. A gestão de pessoas tem o papel de auxiliar no processo contínuo de troca de experiências, estimulando e proporcionando o desenvolvimento das pessoas, para que elas se sintam valorizadas tenham liberdade para agregar valor a organização, contribuindo para alcançar os objetivos traçados. No entanto, é preciso ressaltar que a atuação do gestor não tem sido tão descomplicada assim, lidar com pessoas é uma das tarefas mais difíceis na gestão, senão a mais difícil. É preciso saber o momento certo de intervir para que alguns conflitos sejam resolvidos sem riscos de prejudicar o trabalho, e quando isso não for possível, que ao menos encontre uma forma menos agravante. Diante dos estudos realizados, penso que a educação é um ciclo que jamais se fecha, pois, está em constante mudança e aprimoramento. O processo de educação continuada deveria se estender a gestores e funcionários no que concerne ao funcionamento e gestão da administração pública para que conheçam a estrutura organizacional do Estado.

ENAENS 2011 UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE
CIÊNCIAS HUMANAS
POSTER EDUCAÇÃO

O PAPEL DA GESTÃO EDUCACIONAL NO ENFRENTAMENTO DA CONSTITUIÇÃO DO INDIVIDUO.

GOMES, GILMARA CAMARGO SILVA (Aluno de curso de graduação - UNOESTE)

Introdução: A escola desempenha um papel fundamental na promoção do desenvolvimento social, e na capacidade cognitiva que por sua vez, vai incidir na compreensão que a criança tem do mundo social e respectivas particularidades. Segundo Sacristán e Goméz (2000), defendem que a escola deve dotar a criança: “Não só, dê conhecimentos, ideias, habilidades e capacidades formais, mas também, de disposições, atitudes, interesses e pautas de comportamento”, que visem preparar a criança para que se torne num cidadão produtivo, competente e consciente. Justifica-se, Um dos objetivos das escolas é o de auxilio na constituição do para que ele possa construir sua autonomia do pensamento que obrigue sua consciência a respeitar regras, e raciocinar com base em princípios de reciprocidade. Objetivo Ressaltar que o papel da unidade escolar, não é de apenas serem transmissores de conhecimento, mas também cuidadores, e facilitadores do processo de aprendizagem buscando incessantemente esse equilíbrio, procurando ver a sua comunidade não apenas como consumidor de seus serviços, mas como sujeitos que podem ser parceiros e que tem muito a contribuir para a formação de um sujeito, crítico, na proporção dessas mudanças que se fazem necessárias para o desenvol¬vimento humano e para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. Discussão: Ao abordarmos o papel da gestão educacional no enfrentamento da constituição do individuo investigando o verdadeiro papel a ser desempenhado pela unidade escolar na promoção do desenvolvimento social, e na capacidade cognitiva que por sua vez, vai incidir na compreensão que a criança tem do mundo social e respectivas particularidades. Diversos autores foram elencados na elaboração desse trabalho, dentre os quais destacamos Sacristán e Goméz (2000), defendem que a escola deve dotar a criança: “Não só, dê conhecimentos, ideias, habilidades e capacidades formais, mas também, de disposições, atitudes, interesses e pautas de comportamento”, que visem preparar a criança para que se torne num cidadão produtivo, competente e consciente.Piaget (1932/1994), afirma que quando a escola tem como objetivo a formação de seres moralmente autônomos, as relações humanas no interior dessa deve ser baseadas em princípios de cooperação e reciprocidade. Ainda na defesa de uma educação voltada para o desenvolvimento de valores éticos e morais, da postura da escola em cumprir seu papel social, destacamos autores como Antunes, Costa, Azevedo, entre outros, buscamos conceituá-la. . Conclusão: Para que se estabeleçam estratégias funcionais que permitam a aproximação entre a escola e a família, é essencial que o educador procure conhecer de uma forma aprofundada e detalhada as condições que vivem as famílias. Só desta forma poderá definir qual o grau de colaboração que a unidade escolar manterá para a formação deste individuo.

ENAPI 2011

COMUNICAÇÃO ORAL

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE
CIÊNCIAS HUMANAS
EDUCAÇÃO

O PERFIL DE LEITURA DO FUTURO PEDAGOGO

QUEIROZ, ELIANA SANTOS BEZERRA DE (Aluno de curso de graduação - UNOESTE)

KUMAGAI, HELOISA HARUKO (Aluno de curso de graduação - UNOESTE)

SILVA, WÂNIA OLIVEIRA DA (Aluno de curso de graduação - UNOESTE)

O pedagogo é um dos grandes responsáveis pela formação da criança, o que pressupõe, além do desenvolvimento físico e social, diferentes competências a serem trabalhadas, como por exemplo, a competência leitora. O distanciamento da leitura muitas vezes transforma as crianças e jovens em adultos que não gostam de ler, ou que o fazem apenas por necessidade. Adultos que não têm o hábito de ler, quando ingressam no ensino superior, tendem a apresentar problemas relacionados à interpretação e compreensão de textos. Se um estudante universitário não lê, provavelmente apresentará dificuldades para concluir a graduação e para ingressar no mercado de trabalho. O problema se agrava quando se trata de um curso de formação de professores. O objetivo geral desta pesquisa foi refletir sobre a importância da leitura na formação do pedagogo, já que este profissional tem de transmitir e despertar nos discentes o prazer pelo ato de ler. Os objetivos específicos eram verificar os diferentes repertórios de leitura de alunos do 7º termo de Pedagogia, observando, simultaneamente, as concepções de leitura apresentadas por eles. A pesquisa, de base qualitativa, foi realizada por meio de um estudo de caso, envolvendo 33 alunos do último termo do curso de Pedagogia. Por meio de um roteiro de entrevista elaborado pelas pesquisadoras, foi possível traçar um perfil do repertório de leitura realizado pelos participantes, de acordo com as respostas apresentadas por estes. Em relação aos livros lidos pelos entrevistados, a maioria afirmou ter lido obras de literatura brasileira e/ou portuguesa. No que diz respeito à leitura, os participantes a veem como fruição, prazer, mas também como uma forma de construir conhecimento. Em sua formação leitora, tiveram a ajuda de professores e familiares. A pesquisa mostrou que os meios de informação mais utilizados pelos entrevistados são a internet e o telejornal. Por meio da bibliografia utilizada, vimos que os professores exercem grande influência na vida de seus alunos, e podem contribuir imensamente na formação leitora destes. Para a maioria dos participantes desta pesquisa, desde a infância a leitura foi incentivada pela família e pelo professor, fazendo com que o ato de ler se tornasse sinônimo de aprendizado e de algo prazeroso. No que se refere à formação leitora, vimos que grande parte dos pesquisados recebeu auxílio da família e do professor, o que demonstra a relevância do pedagogo na formação de crianças leitoras.

ENAPI 2011

COMUNICAÇÃO ORAL

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE
CIÊNCIAS HUMANAS
EDUCAÇÃO

O USO DA INTERNET EM SALA DE AULA: O PROFESSOR E O COMPUTADOR NO TRABALHO COM A EDUCAÇÃO

EVANGELISTA, CÉLIA MARIA BORGES (Aluno de programa de Pós-Graduação - UNOESTE)

SCHEIDE, TEREZA DE JESUS FERREIRA (Professor - UNOESTE)

O objetivo deste trabalho de natureza bibliográfica é discutir o uso das tecnologias, no caso, do computador e da Internet, indagando como elas vêm contribuindo no processo de produção do conhecimento histórico e escolar considerando o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula. Ao longo da história vimos várias tecnologias serem introduzidas nas escolas e na sociedade como um todo, entretanto, a internet vem sendo a responsável por um dos maiores impactos na produção de saberes. Ao possibilitar que uma infinidade de pessoas tenham acesso, em tempo real, às informações, até então restritas ao material impresso e/ou radiofônico ou televisivo, este meio de comunicação contribui para disseminar saberes, ao mesmo tempo em que favorece a produção de novos saberes. O mundo passa por profundas transformações na esteira da globalização e da informatização. Estas transformações vêm encurtando distâncias, visando integrar tudo e a todos, e o meio educacional, ainda que lentamente, vem acordando para esta nova realidade. Com uso da Internet, professores e alunos podem romper com a tradicional função de transmissão do conhecimento, ao terem em mãos recursos de imagens, de linguagens, de produções múltiplas, que são disponibilizadas em tempo real para um público maior. Com os recursos da internet se estabelece um clima de confiança e de interações pessoais e grupais que ultrapassam o conteúdo construindo um referencial rico de conhecimentos, de emoções e de práticas tão necessárias na atualidade. Se utilizada de modo a contribuir no processo ensino-aprendizagem, a internet, símbolo de modernidade no mundo globalizado, pode se converter em elemento cultural mediador frequente na prática pedagógica dos professores, e assim contribuir para aproximar educando e educadores, melhor ainda, pode ajudar a realizar a esperada revolução pedagógica contribuindo efetivamente para a melhoria do ensino-aprendizagem. Entretanto, não podemos esperar que o simples ato de introduzir o computador e da internet no sistema educacional resolva os graves problemas estruturais na educação, mas podemos e devemos esperar que a forma tradicional de ensino centrada no professor como único detentor do saber e o aluno apenas como sujeito passivo seja transformada. Trata-se de uma alternativa para direcionarmos a escola pública rumo à melhoria significativa, com uma nova didática e uma nova instituição educacional no sentido de restabelecer a possibilidade de acesso ao conhecimento tanto para o professor como para o aluno, Para que isso aconteça é preciso romper com paradígmas, fazendo da inovação um instrumento de trabalho sem medo de errar, de inventar, reiventar.

ENAPI 2011

COMUNICAÇÃO ORAL

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE
CIÊNCIAS HUMANAS
EDUCAÇÃO

O USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS EM AMBIENTE COMPUTACIONAL COMO RECURSO DE INCLUSÃO DE DEFICIENTES VISUAIS NO CONTEXTO DE ESCOLARIZAÇÃO: A VISÃO DOS PROFESSORES

PRETI, FÁTIMA REGINA (Aluno de programa de Pós-Graduação - UNOESTE)

GITAHY, RAQUEL ROSAN CHRISTINO (Professor - UNOESTE)

A inclusão é hoje uma das temáticas mais polêmicas no ambiente escolar.O professor é o agente mais visado e exigido neste processo e momento histórico. Acrescenta-se um fator que questiona alguns paradigmas educacionais: a implantação de TAs que dão autonomia e inclusão social. Pensando nesta situação determinante do professor, cabe apontarmos o olhar da investigação científica para daí tentar extrair elementos e pistas epistemológicos, no sentido de trazer elementos que possam ser um extrato não somente filosófico, mas, fundamentalmente, de natureza praxiológica de um valor mais significativo. Reconhecer nas falas dos professores elementos implícitos ou explícitos que poderão representar aspirações da categoria; relacionar a representação social dos professores especialistas e da sala regular; categorizar o conhecimento dos professores sobre o uso das TA. Utilizamos a Teoria das Representações Sociais como fundamentação teórica, empregando a Técnica de Análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Com isto, elaboramos um questionário aberto, com 7 perguntas, que foram aplicadas a um grupo de 22 professores da sala regular e sala de recursos, respectivamente, de uma escola da rede pública estadual do Estado de São Paulo. Para a tabulação e construção dos resultados quali-quantitativos utilizamos o software “Qualiquantisoft”. Além disto, constituímos um questionário para levantamento de informações do perfil desta amostra. Com a técnica do DSC, construímos o discurso dos sujeitos, e categorias de análise.Mencionamos aqui, por questão de espaço, apenas o DSC da questão 3, que versava sobre o uso das TAs computacionais para deficientes visuais. DSC: Não conheço, já ouvi falar, sei da existência, não usei nem presencie alguém que use, mas já li alguma coisa em revistas bem sucintamente, e não sei se aqui na escola. Eu nunca vi os alunos deficientes visuais usando estes recursos dentro da sala regular, eu já vi na televisão, há alguns anos atrás, mas ver de perto não. Porque nossa escola tem sala de recurso, mas não me foi apresentado ainda. A técnica do DSC é interessante pois revela resultados não apenas quantitativos, mas a representação social do grupo entrevistado. Dá sentido às práticas utilizadas na escola, destacando a opinião de uma coletividade através das expressões individuais. Por este motivo, mesmo quando determinada categoria é representada apenas por um único indivíduo, tal representação pode sim ser a expressão de um dado conjunto de pessoas. O discurso do sujeito coletivo revelou uma grande preocupação com relação ao processo de inclusão. Destacando-se a falta de preparo do professor para trabalhar com a TA computacional. A escola é carente de condições e recursos, dificuldade para trabalhar em salas numerosas, Mas também que os professores consideram que os alunos com deficiências não aprendem na sala regular e que, por outro lado, necessitariam apenas e tão somente do atendimento na sala de recursos.

ENAPI 2011

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE
CIÊNCIAS HUMANAS
EDUCAÇÃO

COMUNICAÇÃO ORAL

O USO DO COMPUTADOR NA ESCOLA

SOUSA, HARINSON LEANDRO DE (Aluno de curso de graduação - UNOESTE)

MARTINS, BIANCA DE SOUZA (Aluno de curso de graduação - UNOESTE)

SALESI, LUCIANA (Professor - UNOESTE)

O uso das tecnologias na educação, têm se intensificado cada vez mais, no ensino fundamental, médio e superior. A aula hoje não é mais somente no ambiente fechado da sala convencional, que utiliza como tecnologias basicamente quadro negro e giz, as TIC têm mudado, revolucionado e invadido a educação. O uso dos computadores em sala de aula já é uma realidade, principalmente em escolas particulares, porém o computador não deixa de aparecer nas escolas públicas. Nesse sentido discutiremos, tendo em vista os autores pesquisados, como este recurso é utilizado e, se tem trazido resultados positivos ou negativos. Nas salas de aula, hoje vemos professores despreparados para o uso dessas tecnologias, tal despreparo se deve a sua formação para o magistério que até alguns anos atrás não incluía as TIC como recurso na formação de professores, assim, muitos professores mostram o medo do novo, medo de serem substituídos por tais máquinas como aconteceu no passado com a implantação do uso do televisor na escola. O presente trabalho tem como principal objetivo, realizar uma revisão de literatura, a fim de conhecer idéias de autores renomados que pesquisaram o uso dos computadores em sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental. O computador pode aliar vários recursos audiovisuais, tudo em um só aparelho, ainda oferece uma gama de vantagens para a escola que tem um bom e equipado laboratório de informática, são os softwares educativos, que auxiliam o processo de ensino e aprendizagem e a habilidade de trabalhar e desenvolver suas atividades com mais independência. O computador é mais uma ferramenta, que se bem utilizada pode trazer bons resultados ao ensino e aprendizagem, porém não sendo usada da forma correta não trará os resultados esperados. Assim, o uso dessa tecnologia não pode ser colocado como solução para o problema da educação. Para potencializar a aprendizagem, o professor pode procurar auxílio nas obras dos autores no uso da informática na educação, como os citados nessa pesquisa.

CIÊNCIAS HUMANAS
EDUCAÇÃO

COMUNICAÇÃO ORAL

PARADIGMAS EDUCACIONAIS DO CONHECIMENTO CONSERVADOR E INOVADOR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PRESIDENTE PRUDENTE

VALLIM, FERNANDA GONÇALVES (Demais participantes - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ - PUCPR)

Nesta pesquisa procuro compreender os paradigmas educacionais do conhecimento conservador e inovador de professores da rede pública e privada de Presidente Prudente. Esta pesquisa tem os seguintes objetivos: pesquisar como acontece a formação dos professores; analisar a visão dos professores perante a finalidade da educação; e verificar o que os professores dizem sobre o que é ensinar. A abordagem qualitativa foi o meio para atingir os objetivos desta pesquisa, que para concretizá-la utilizou-se de 11 questionários, destinados a professores de escolas públicas e privadas de Presidente Prudente. Houve a relevância de investigar escolaridade, tempo de trabalho, sexo e outras questões relevantes a formação, desta forma constatando e confrontando as respostas com autores renomados na área. Ao confrontar os dados foi possível confirmar que Independentemente do tempo de atuação 4 dos 11 professores concordam que ensinar é transmitir conhecimento, quanto os demais afirmam que ensinar é auxiliar, apresentar, utilizar, transformar, buscar alternativas para que o educando seja sujeito curioso no seu processo de aprender. É unanime a afirmação dos educadores quando afirmam que a formação continuada colabora para sua formação profissional e pessoal. De maneira geral, os professores entendem a relevância de se envolver em processos de formação continuada. Por meio da pesquisa foi possível perceber que professores apontam a formação continuada como caminho para novas práticas pedagógicas. Constata-se então que a formação continuada é essencial para a aquisição de experiências e conhecimentos que possam ser utilizados no dia a dia. O professor não pode se restringir apenas à transmissão do conteúdo, mas precisa incentivar os alunos a pensar, criticar e aprender, pois cada aluno aprende de maneira diferente, transformando a aula a ser interessante.

ENAPI 2011 UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE
CIÊNCIAS HUMANAS
POSTER EDUCAÇÃO

PEDAGOGIA EMPRESARIAL: AS PRÁTICAS PEDAGOGICAS DENTRO DAS EMPRESAS

PAULO, ANGELA APARECIDA DE (Aluno de curso de graduação - UNOESTE)
SALES, MARIA CECILIA DE LIMA (Aluno de curso de graduação - UNOESTE)

Mediante as grandes transformações ocorridas no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia de âmbito nacional, proporcionou este trabalho com a finalidade de mostrar o pedagogo nas empresas. Buscamos proporcionar alternativas relacionadas ao ensinar-aprender, na empresa. Este trabalho abordou o tema Pedagogia, sua evolução e os novos caminhos que vem proporcionando para a sociedade. Esperamos que seja destacado à importância que a pedagogia tem na educação e a ampliação da mesma nas empresas. Este trabalho teve como objetivo mostrar através de estudos bibliográficos a evolução do pedagogo na empresa; apresentar alternativas relacionadas ao ensinar-aprender, na empresa; identificar os diferentes espaços que os pedagogos podem atuar. A formação deste trabalho se deu através de: Pesquisa Bibliográfica; Livros; Artigos; Revistas Científicas/ Especializadas; Jornais; Sites. Ao abordarmos o tema Pedagogia Empresarial, mostraremos a evolução e os novos caminhos que o pedagogo exerce na empresa. Está questão nos leva a pensar sobre a função da escola a serviço do mercado e a mudança que levou o pedagogo à empresa. Percebemos através de estudos que o mercado fez uma análise sobre a escola que não estava sabendo qualificar a pessoa para desenvolver seu papel dentro da empresa, devido esta defasagem profissional houve a necessidade de trazer o pedagogo para dentro da empresa, tendo como resultado uma evolução para a sociedade. A pedagogia empresarial é um tema bastante novo e atual, é um novo horizonte, apesar de ser ainda bastante desconhecido pelo profissional da educação. Buscamos através deste trabalho, mostrar para sociedade e também profissionais da educação a importância da pedagogia em si e da pedagogia fora do ambiente escolar.

ENAPI 2011

COMUNICAÇÃO ORAL

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE
CIÊNCIAS HUMANAS
EDUCAÇÃO

PROGRAMA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: TRANSFORMANDO PROFESSORES EM EMPREENDEDORES PARA A VIDA.

RICIERI, MARILUCIA (Aluno de programa de Pós-Graduação - UNOESTE)

GITAHY, RAQUEL ROSAN CHRISTINO (Professor - UNOESTE)

A nova sociedade está “aprendendo a aprender” com suas ações e decisões, a informação e o conhecimento são aspectos que, o seu domínio e interpretação se transformem em ferramentas indispensáveis na tomada de decisões gerenciais, corporativas e educacionais. Refletir a própria prática educacional, implica na interação do professor com seus alunos, em sala de aula e em outros espaços e é nesse contexto que este fazer torna-se uma ação de toda a escola, num ato de cooperação mútua, tendo em vista o compromisso ético da comunidade educativa para o sucesso dos alunos. Assim, fica claro que o principal objetivo da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens criativos, inventores, responsáveis e comprometidos com o futuro não só de si mesmo - a educação é transformação. A educação empreendedora faz parte dessa transformação e tem como objetivo disseminar a cultura do empreendedorismo nas escolas, contribuindo com a formação dos alunos e do próprio educador. Esse empreendedorismo não está focado em criação de negócios, mas sim, no empreender para a vida - sonhar, definir metas, planejar como alcançar e ter atitude de agir e concretizar o seu “sonho”. A proposta do programa é levar os professores a reflexões e instalar competências empreendedoras que possam ser utilizadas no momento de sua atuação como educador, no planejamento e aplicação de seus conteúdos. Essas competências proporcionam ao educador o desenvolvimento pessoal e profissional. Contribui, também, na relação com o aluno, pois o professor passa a reconhecer que as crianças e jovens são empreendedoras por natureza, já têm instalado em si a espontaneidade e a curiosidade. Diante disso, procurou-se conhecer com esse programa quais as competências e atitudes o professor conseguiria desenvolver após ter participado do programa educação empreendedora. O programa foi aplicado com um grupo de professores de uma escola da rede publica no estado de Santa Catarina. A pesquisa realizada teve como base a abordagem qualitativa, caracterizada como estudo de caso, tendo como instrumento de coleta de dados a analise de documentos produzidos durante o programa, a observação participante e a realização de entrevista semi-estruturada com os professores que vivenciaram e participaram do programa. De modo geral, foram apresentados relatos positivos sobre o resultado do programa, depoimentos dos professores expressando mudanças de atitude sobre o empreendedorismo e a importância de se desenvolver e disseminar a cultura empreendedora para a vida com os alunos. Percebeu-se a importância de repensar o conceito do empreendedorismo e levar para as escolas, que a disseminação do empreendedorismo para a vida pode contribuir com o desenvolvimento do ser humano. Com esses resultados iniciais, percebeu-se que é possível aplicar o programa da educação empreendedora nas escolas e transformar os professores em empreendedores para a vida.

ENAPI 2011

COMUNICAÇÃO ORAL

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE
CIÊNCIAS HUMANAS
EDUCAÇÃO

PROGRAMA GESTÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR (GESTAR II): PROMOVENDO FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO

SILVA, ALEX GOMES DA (Aluno de programa de Pós-Graduação - UNOESTE)

GITAHY, RAQUEL ROSAN CHRISTINO (Professor - UNOESTE)

A necessidade de formação continuada para professores dos diversos segmentos do ensino é uma realidade crescente no cenário educacional. A formação permanente, em consonância com a formação inicial, configura-se como ferramenta suporte do trabalho docente que qualifica e atualiza saberes e práticas de ensino indispensáveis para as demandas da carreira numa sociedade contemporânea em constante evolução. Faz diferença uma formação voltada para o aprimoramento da ação docente em ser desenvolvida no ambiente de trabalho, por respeitar a jornada do professor, sem sobrecarregá-la, e, principalmente, por se configurar como um meio favorável no compartilhamento de reflexões e experiências de uma equipe que busca romper com o individualismo pedagógico. A preocupação de sempre renovar e se manter em sintonia com as tendências atuais deve fazer parte da postura de um profissional inserido num contexto de questionamentos, de novas possibilidades, o que consolida sua autonomia e sua identidade na superação de desafios. Com uma capacitação voltada para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, nas séries finais do ensino fundamental, o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar II - pretende inovar as práticas pedagógicas, levando os professores a refletirem sobre sua ação docente: um convite à construção coletiva de uma prática educativa, em que cada cursista se torna sujeito do próprio processo de formação. Analisar o programa em questão, de formação continuada de professores em serviço, proposto pelo Ministério da Educação, verificando o impacto do mesmo na ação pedagógica dos envolvidos constitui o objetivo geral dessa investigação. Além disso, pretende-se compreender como se desenvolve as ações do Gestar II, evidenciando sua estrutura, a fundamentação da proposta e demais especificidades. A pesquisa valerá de uma abordagem qualitativa, com estudo de caso, em que se recorrerá a documentos e relatórios, tendo a observação participante como elemento primordial nesse processo. Outro instrumento de coleta de dados será a aplicação de questionários e entrevistas semi-estruturadas a professores-cursistas e aos alunos que vivenciaram o reflexo da metodologia implantada pelo programa. A instituição selecionada situa-se no interior de Minas Gerais e está participando do programa no presente ano. De modo geral, o referido programa está sendo bem aceito pela equipe de professores, pela constatação do comprometimento dos mesmos. Os resultados preliminares dessa pesquisa demonstram que os benefícios dessa intervenção serão consideráveis, repercutindo na formação dos educadores e alunos.

ENAPI 2011

COMUNICAÇÃO ORAL

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE
CIÊNCIAS HUMANAS
EDUCAÇÃO

RELATO PIAGETIANO SOBRE O DESENVOLVIMENTO COGNITO DA CRIANÇA ESPECIAL UTILIZANDO SOFTWARES LÚDICOS

OLIVEIRA, LETICIA MARIA GALDINO DE (Professor - FACULDADE DA ALTA PAULISTA - FAP)

O trabalho apresentado é o relato de uma pesquisa científica, realizada em uma Instituição voltada à Educação Especial. Criar condições de aceitação e integração da criança especial na escola vem sendo objeto de estudos e de pesquisas interdisciplinares. O computador é identificado como uma poderosa ferramenta educacional para esse fim, sendo considerado por profissionais que atuam na Educação Especial como instrumento de trabalho com que a criança resolve problemas, escreve, desenha, programa, desenvolve procedimentos, executa comandos de ação. Na Educação Especial, os programas mais utilizados hoje são os de abordagem lúdica, os quais visam estimular o raciocínio e motivar a criança para querer aprender. Esta pesquisa tem como objetivos: demonstra o desenvolvimento cognitivo de uma criança especial utilizando softwares lúdicos; verificar sua aprendizagem e analisar a interação criança/facilitador e suas implicações na execução das atividades. A opção teórica para análise crítico-reflexiva se centra nos estudos piagetianos, nos estudos da aplicabilidade do computador e dos softwares lúdicos na Educação Especial. Participantes da pesquisa: uma criança especial (com Síndrome de Down), o facilitador do Laboratório de Informática, a pedagoga e a psicóloga que acompanham a criança. Em relação à descrição e análise da prática educacional optou-se pela Pesquisa Qualitativa. Os procedimentos adotados foram observação e relato clínico (18 sessões com 40 minutos cada uma) de tudo que acontecia nas aulas de informática em relação aos procedimentos, de operação dos softwares lúdicos, realizados pela criança especial, sua interação com os colegas, a atuação do facilitador e da pedagoga neste ambiente. A ação pedagógica cabia ao facilitador e à pedagoga, a pesquisadora apenas observava o que ocorria nas aulas, particularmente em relação à criança participante da pesquisa. O software utilizado impunha um caminho único para a conclusão de cada jogo. A criança teve pouca interação social com seus colegas de classe e mostrava-se carente de estímulo externo. Os momentos em que ela teve iniciativa foram raros e na maioria das vezes o facilitador e a pedagoga se adiantavam e tomavam as decisões. As aprendizagens identificadas se restringiram aos procedimentos lúdicos. As sessões mostram propósitos pedagógicos que se distanciam bastante das atuais discussões sobre o desenvolvimento das potencialidades das crianças especiais, que situam a autonomia com eixo principal da educação inclusiva. Finalmente, apontamos a necessidade da Instituição da pesquisa, explorar os recursos dos softwares voltados à Educação Especial, priorizando a autonomia das crianças, sendo fundamental o cuidado com a interação e com a seleção de situações desafiadoras para que o ambiente se torne mais rico em interações. O software utilizado pela Instituição não apresenta um ambiente aberto e é mais uma diversão do que um recurso para estimular o desenvolvimento da cognição da criança.

ENAPI 2011

COMUNICAÇÃO ORAL

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE
CIÊNCIAS HUMANAS
EDUCAÇÃO

SABERES E NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE GEOMETRIA

BRITO, ALICE CHRISTINA VAZ IBANHES DE LIMA (Aluno de programa de Pós-Graduação - UNOESTE)

Neste trabalho apresentamos os resultados de uma investigação desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação Latu Senso “Educação Infantil de 0 a 6 anos” da FCT/Unesp, que teve por objetivo analisar as dificuldades, concepções e saberes do professor de Educação Infantil, quanto ao ensino de geometria plana e não plana. realizamos junto a dez professores de Educação Infantil de um colégio particular do município de Presidente Prudente, encontros de formação semanais, nos quais foram trabalhados conceitos matemáticos. Durante os encontros pudemos identificar e analisar a concepção de Educação Infantil dos professores, bem como os conteúdos e a metodologia utilizada por eles, relacionando tais dados às concepções dos orientadores pedagógicos sobre Educação Infantil e aquelas presentes nos documentos oficiais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares. Analisamos a visão que os professores têm a respeito do trabalho com Matemática na infância, sua finalidade, os conteúdos e a metodologia, estabelecendo relações entre essas concepções, o olhar do orientador e o proposto nos documentos. Analisamos a formação dos professores vivenciada, os saberes dos professores sobre geometria e as suas práticas e, a partir do referencial construído, levantamos alguns dados que podem determinar as bases em que se assenta o trabalho dos professores com a geometria plana e não plana. Os resultados apontam que o que as bases nas quais se assenta o trabalho com a Geometria na Educação Infantil não estão diretamente ligadas aos documentos, à formação inicial e continuada ou às orientações pedagógicas que recebem, mas são construídas a partir das leituras que os professores fazem por meio dos seus esquemas de prática, consubstanciados nas referencias da formação básica. Palavras Chaves: Saberes, Educação Infantil, Geometria.

ENAPI 2011

COMUNICAÇÃO ORAL

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE
CIÊNCIAS HUMANAS
EDUCAÇÃO

VIOLÊNCIA SEXUAL: UMA ANÁLISE DOS CONTEÚDOS PRESENTES NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – ORIENTAÇÃO SEXUAL

IKEFUTI, MICHELLE VENÂNCIO (Aluno de programa de Pós-Graduação - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - UNESP)

Muitas crianças abusadas sexualmente têm como agressor alguém conhecido e próximo a ela. Sabendo disso, o professor que convive diariamente com seus alunos é o sujeito que pode auxiliar uma criança que sofre este tipo de violência. Porém, estudos mostraram que os professores são os profissionais que menos denunciam, e, apesar da criança muitas vezes mostrar sinais psicológicos e por vezes físicos de que sofre algum tipo de violência, os professores têm dificuldade de interpretar tais sinais, e quando desconfiam, a maioria deixa de denunciar por medo de sofrer represálias. Diante disso, resolvemos investigar o que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), no tema transversal Orientação Sexual traz em seu conteúdo que pode elucidar esta problemática e temas afins, visando compreender como a violência sexual pode se manifestar na prática dos professores. Este é um recorte da pesquisa de mestrado, que conta com o financiamento da CAPES. Primeiramente foi feito um levantamento bibliográfico. Em seguida fizemos uma leitura minuciosa do documento, e a partir desta leitura foi feito um fichamento com o resumo da obra, o contexto que deu a sua criação, e alguns trechos que poderão ser utilizados. Após uma nova leitura, separamos o conteúdo que abrange a problemática pesquisada. Percebemos que este documento traz a violência sexual como um dos conteúdos a ser lidado com os alunos. É também ressaltada a importância de seu trabalho para contribuir na prevenção de abuso sexual e uma gravidez indesejada, considerados pelo texto, casos graves. Outro ponto relevante é um parágrafo semelhante ao artigo 13º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), onde fala que quando há casos de violação de direitos da criança e do adolescente, como o abuso sexual, provindo da família, o professor tem de comunicar às autoridades competentes como o conselho tutelar, a fim de garantir a integridade básica de seus alunos. A desvantagem deste documento é a sua implicação como tema transversal, ou seja, é uma questão que deve ser tratada em todas as disciplinas, não havendo uma obrigatoriedade. Assim, muitos professores optam por não acrescentar este assunto às suas aulas, visto apenas na disciplina de Ciências, porém, na função biológica, não levando em consideração as questões culturais e sociais que circundam a sexualidade.

RESUMOS DE PROJETOS

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONCEPÇÃO DOS EDUCADORES. 875

A EDUCAÇÃO MUNICIPAL PÓS-FUNDEB NOS MUNICÍPIOS DE RANCHARIA E REGENTE FEIJÓ 876

AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA: A ATUAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE PRIVADA FACE AO ORDENAMENTO JURÍDICO DO ESTADO 877

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: POSSIBILIDADES PARA APRIMORAMENTO DE GESTÃO ESCOLAR. 878

BILINGUISMO: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO SURDO 879

CONTRIBUIÇÕES DA EQUOTERAPIA NA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE 880

DIREITO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A VISÃO DE DOCENTES SOBRE A POSSIBILIDADE DA AUTONOMIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA PROPICIADA PELAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS. 881

DISCURSO PEDAGÓGICO E COTIDIANO ESCOLAR: DESAFIOS À GESTÃO 882

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E AUTONOMIA: REFLEXÕES E APONTAMENTOS SOBRE POSSÍVEIS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. 883

EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: NOVOS DESAFIOS A FUNÇÃO DOCENTE 884

FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES DE PROFESSORES NO CURSO DE ENFERMAGEM DE UMA UNIVERSIDADE DO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO 885

INDICADORES DE QUALIDADE PARA PRODUÇÃO DE MATERIAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA ANÁLISE DOS REFERENCIAIS DE QUALIDADE DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO 886

INVESTIGANDO A POSSIBILIDADE DE HAVER FORMAÇÃO CONTÍNUA E REFLEXÃO SOBRE OS SABERES DOCENTES DURANTE AS HORAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO (HTPCS) 887

JOGOS ELETRÔNICOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UM ESTUDO SOBRE A PERSPECTIVA DE GÊNERO, ETNIA E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS 888

O AMBIENTE SÓCIO AFETIVO DA SALA DE AULA E A PRÁTICA DA (IN)DISCIPLINA ENTRE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL 889

O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR NA IDENTIFICAÇÃO, PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA A CRIANÇA 890

O PAPEL DO MEDIADOR (PROFESSOR ON-LINE) NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DO ALUNO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DE UMA IES NO NOROESTE DO PARANÁ 891

O PROFISSIONAL DOCENTE DO DIREITO E SUA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: DESAFIOS E COMPROMISSOS 892

O USO DO COMPUTADOR COM RECURSO AUXILIAR AO PROCESSO DE ENSINO DA LEITURA E ESCRITA DA CRIANÇA DISLÉXICA 893

PAPEL DO PROFESSOR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE REGENTE FEIJÓ – SP ACERCA DE SEU PAPEL NA ESCOLA PÚBLICA DE HOJE. 894

PROGRAMA DE APOIO AO ENSINO DE MATEMÁTICA, FÍSICA E PORTUGUÊS NA ESCOLA PÚBLICA 895

REPRESENTAÇÕES ACERCA DOS SABERES NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA 896

TDAH E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE 897

UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES DE CRECHE 898

VIOLÊNCIA ESCOLAR E A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS 899

ENAPI 2011

COMUNICAÇÃO ORAL

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE
CIÊNCIAS HUMANAS
EDUCAÇÃO

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONCEPÇÃO DOS EDUCADORES.

CONSONI, FATIMA SIMONE SILVA PEREIRA (Professor - FACULDADES DE DRACENA - FADRA)
ALVES, CLEBER CONSONI (Professor -)

INTRODUÇÃO – Pensar a educação infantil é questionar as concepções de infância e sua educação. Segundo Ariès (1981) - no período medieval as crianças eram tratadas como adultos, porém na modernidade esta situação se alterou e a educação destas crianças, antes responsabilidade da família, passa a ser também da escola (MARCÍLIO, 1998; DEL PRIORE 2000). Rosemberg (2002) aponta que até 1960 os modelos de educação infantil, implantados nos países ricos e pobres não se diferenciavam e vigorava dois modelos institucionais: as creches destinadas aos pobres; e os jardins-de-infância para ricos e pobres. Kramer (1992) e Khulmann Jr. (2000), apontam que entre 1930 e 80, a educação infantil ficou negligenciada, havendo uma legislação ineficaz, surgindo no período uma multiplicidade de órgãos e projetos que realizavam medidas de caráter paliativo. A Constituição de 1988 e legislações congêneres deram novo significado à educação infantil. Entretanto, segundo Kuhlmann Jr. (2000); Craidy (2002), esta realidade foi desconsiderada pelos órgãos responsáveis e a despeito da lei, na prática o quadro pouco se alterou. Enfim, há a necessidade de uma educação infantil onde os estabelecimentos se constituam em um importante espaço para a descoberta do mundo. No entanto, entre o legislado e a tradição histórica existe um longo percurso, em que os educadores e suas concepções assumem papel fundamental. Portanto, a bibliografia demonstra que a educação infantil vem carregada de preconceitos, inclusive por parte de muitos educadores, sentimentos que escondem seu caráter educativo. Justificativa – O choque entre a concepção de uma criança criativa e em interação (um cidadão social, político, cultural e histórico), com a postura na qual a criança é vista como cidadão do futuro e ser em maturação. Torna plausível um olhar que busque entender como os educadores compreendem a educação infantil. Portanto, este estudo se configura como uma reivindicação em defesa da educação infantil, visando o desenvolvimento do cidadão e sendo direcionado àqueles que atuam na educação infantil. Objetivo - Caracterizar a compreensão que educadores têm sobre a educação infantil, avaliando como as mudanças ocorridas nas últimas décadas foram incorporadas pela educação. Abordando o descompasso entre as propostas e as mudanças efetivadas, pois se torna evidente que ainda prevalecem resquícios de uma concepção histórico-cultural que nega o caráter educativo da educação infantil. Metodologia - Este trabalho segue por dois trajetos, primeiro, seleção e leitura da bibliografia; que uma vez cumprida definirá os direcionamentos teóricos que organizarão o questionário fechado a ser aplicado nos educadores. Como forma de análise do conteúdo dos questionários e da revisão bibliográfica será utilizada a metodologia das representações sociais.

ENAPI 2011

COMUNICAÇÃO ORAL

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE
CIÊNCIAS HUMANAS
EDUCAÇÃO

A EDUCAÇÃO MUNICIPAL PÓS-FUNDEB NOS MUNICÍPIOS DE RANCHARIA E REGENTE FEIJÓ

MILITÃO, SILVIO CESAR NUNES (Professor - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - UNESP)

Em conseqüência da criação/implantação do FUNDEF, aliada às medidas adotadas em nível estadual paulista, um acelerado e generalizado processo de municipalização do ensino fundamental foi deflagrado no Estado de São Paulo a partir da segunda metade da década de 1990. Com porte populacional, capacidade fiscal e cobertura educacional diferentes, os municípios paulistas vêm materializando tal processo de variadas formas, resultando em múltiplos arranjos institucionais para garantir a oferta do ensino fundamental. O presente projeto, vinculado a linha de pesquisa “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores” tem por objetivo analisar a operacionalização e os desdobramentos do processo de municipalização do ensino fundamental que se desenvolve, particularmente, em dois municípios pertencentes à Região Administrativa de Presidente Prudente, a saber: Rancharia e Regente Feijó. Propõe-se, assim, a examinar como o referido processo se comporta diante da substituição do FUNDEF pelo FUNDEB, mecanismo voltado ao financiamento de toda a educação básica. De natureza qualitativa, o trabalho em tela será desenvolvido mediante os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevista do tipo semi-estruturada.

ENAPI 2011

COMUNICAÇÃO ORAL

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE
CIÊNCIAS HUMANAS
EDUCAÇÃO

AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA: A ATUAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE PRIVADA FACE AO ORDENAMENTO JURÍDICO DO ESTADO

ANDRADE, RICARDO SANT'ANNA DE (Aluno de programa de Pós-Graduação - UNOESTE)

O presente trabalho tentará buscar na história a criação da Universidade privada e a busca de sua autonomia, hoje formalizada pelo artigo 207 da Constituição Federal de 1988 e pela LDB.9394/1986 Analisaremos as Universidades criadas sob o domínio da Igreja no século XII, e a redução das prerrogativas do Ensino Superior meio do poder público até os dias de hoje. Para melhor organizar nossa pesquisa analisaremos a autonomia Universitária a partir das Reformas propostas pela primeira republica: Reforma Benjamin Constant 1890; Código Epitácio Pessoa 1901; Reforma Rivadávia Correa 1911; Reforma Carlos Maximiliano 1915; Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz 1925; chamada era Vargas 1930-1945; e a implementação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - primeira LDB de 1961 e sua segunda versão em 1971 e a LDB de 1986; e por fim constitucionalização da autonomia universitária expressa na Constituição Federal de 1988. Após essa analise levantaremos dados que revelem historicamente se a Universidade Privada conquistou de fato a Autonomia Universitária conforme preconiza o art. 207 da Constituição Federal ou continua presa às amarras burocráticas do Estado. Essa visão da autonomia universitária é a motivação para desenvolvermos a presente pesquisa. Entendemos que a autonomia universitária não é uma ação de boa vontade do Estado para com as Universidades, mais sim, um ato de responsabilidade. Entendemos que autonomia universitária não deve ser confundida com um trabalho isolado e independente, transformando as Universidades em uma ilha, distante de todo o sistema de ensino, perdendo, assim, a noção de sociedade. Entretanto, entendemos também que a interferência do Estado, legislando e procurando disciplinar e regular a educação superior não parece ser o caminho adequado para por em prática o previsto na Constituição Federal. E ao dispor sobre esse assunto a Constituição Federal não determina que se crie leis regulamentadoras. . Analisar historicamente a criação da Universidade Privada e a aparição das primeiras legislações que outorgava a autonomia universitária e início do controle do Estado no ensino superior, e ainda verificar se a Universidade Privada conquistou de fato sua Autonomia ou esta pressa às amarras do Estado. Analisar se a autonomia universitária depende exclusivamente de leis externas ou têm relação direta com a forma de gestão da direção da universidade e com a ação política dos professores, funcionários administrativos e estudantes Verificar de que forma o Estado exerce o controle no ensino superior se esse controle e formalizado por meio de legislações, restringem a ação social das Universidades. . Para realização deste estudo e alcance dos objetivos traçados, será realizada uma pesquisa bibliográfica usando como base as normas jurídicas e as legislações desde a época do Império até os dias atuais. Com o fim da análise jurídica, será emitido um parecer conclusivo sobre o assunto.

ENAPI 2011

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE
CIÊNCIAS HUMANAS
EDUCAÇÃO

COMUNICAÇÃO ORAL

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: POSSIBILIDADES PARA APRIMORAMENTO DE GESTÃO ESCOLAR.

PINHA, MARIA LUIZA DE SOUSA (Aluno de programa de Pós-Graduação - UNOESTE)
SANTOS FILHO, JOSÉ CAMILO DOS (Professor - UNOESTE)

Mediante a avaliação institucional pode-se conseguir analisar o desempenho da escola, seus processos, suas relações internas e externas, seus valores, sua missão, suas condições de funcionamento e o desempenho de seus alunos. Dentro deste contexto, acredita-se que avaliação institucional possa ser uma estratégia para inserir a escola e o sistema educacional no compromisso com a transformação social, priorizando a identificação das dificuldades e sucessos, e a partir daí, formulando objetivos de transformação e aperfeiçoamento da educação básica. Em razão do considerável potencial da avaliação institucional, cabe indagar qual tem sido a repercussão dos resultados das avaliações nas ações das Instituições escolares da rede de escolas públicas do Estado de São Paulo. Com a finalidade de consolidar a avaliação Institucional nas escolas públicas como instrumento de monitoramento e aprimoramento da gestão, esta pesquisa pretende responder à seguinte questão: Como a escola está usando as informações fornecidas pelas avaliações internas e externas (SAEB, SARESP, IDEB, IDESP) para repensar e/ou reformular suas práticas de gestão, seu Projeto Político-Pedagógico e seus planos escolares, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino?. Para responder a esta questão, esta pesquisa tem como objetivo analisar como a escola pública de educação básica vem utilizando os resultados da avaliação institucional, nas suas formas de avaliação interna e externa, para aprimorar sua gestão, seu projeto pedagógico e seus planos escolares, a fim de superar suas limitações e dificuldades na tarefa de melhorar a qualidade do ensino. Mediante este estudo, espera-se caracterizar os entraves à avaliação institucional e as possibilidades de se repensar as formas de utilização dos resultados da avaliação interna e externa pela gestão da escola na melhoria da qualidade da educação. Para alcançar esta finalidade, a pesquisa priorizará o uso da abordagem qualitativa e utilizará o procedimento do estudo de caso. Será objeto do estudo uma escola pública de educação básica da rede estadual do Estado de São Paulo, da Diretoria de Ensino da Região de Ourinhos. Na pesquisa, serão utilizados os instrumentos da análise documental e da entrevista semi-estruturada junto aos vários segmentos da escola, ou seja, a direção, a coordenação e membros do conselho escolar (seis professores, dois funcionários, quatro pais e quatro alunos).

CIÊNCIAS HUMANAS
EDUCAÇÃO

COMUNICAÇÃO ORAL

BILINGUISMO: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO SURDO

SOUZA, VALÉRIA ISAURA DE (Professor - UNOESTE)

Introdução e Justificativa: O bilinguismo é um dos principais fundamentos para o professor atuar com aluno surdo, para que ele possa ter sucesso em seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, pois se trata da língua materna e natural do surdo. Várias pesquisas apontam que a concepção dos professores sobre a educação dos surdos está evoluindo com o passar dos anos, mas ela se encontra ainda muito insipiente. Dessa forma, justifica-se a relevância da presente pesquisa que se propõe trazer para o debate o bilinguismo como uma possibilidade para o ensino significativo do aluno surdo. O objetivo geral do trabalho consiste em compreender qual a concepção de professores do ensino básico sobre bilinguismo. Como objetivos específicos pretende: a) resgatar a trajetória histórica da educação do surdo na sociedade; b) apresentar o bilinguismo como uma das possibilidades de inclusão do surdo na educação básica; c) conhecer as terminologia correta no contexto do surdo; d) conhecer a importância dos diferentes profissionais e espaços que podem contribuir na construção da identidade do aluno surdo; e) verificar se os professores receberam formação inicial e continuada para trabalhar com alunos surdos incluídos. Metodologia: Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo que será realizada em duas escolas públicas de Presidente Prudente/SP. O grupo de sujeitos participantes será formado por 20 professores de ensino básico que atuam direta ou indiretamente com aluno surdo. Será utilizado como instrumentos de coleta de dados um questionário com perguntas direcionadas. Os dados coletados serão submetidos a um tratamento de análise qualiquantitativa.

CIÊNCIAS HUMANAS
EDUCAÇÃO

COMUNICAÇÃO ORAL

CONTRIBUIÇÕES DA EQUOTERAPIA NA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

RODRIGUES, PERCILIA DE OLIVEIRA (Aluno de curso de graduação - UNOESTE)
COSTA, JAQUELINE BATISTA DE OLIVEIRA (Professor - UNOESTE)

Introdução e Justificativa: os distúrbios de aprendizagem estão relacionados a um grupo de dificuldades, caracterizadas pela presença de uma disfunção neurológica. Dentre os principais distúrbios destacam-se a dislexia, a disgrafia, a discalculia e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDA/H). Acredita-se que a equoterapia, quando associada ao processo de ensino de pessoas com tais dificuldades, facilita o processo de aprendizagem desses indivíduos. Desse modo a presente proposta de pesquisa tem como. objetivo: Conhecer as contribuições da equoterapia na aprendizagem e desenvolvimento da linguagem de uma criança com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Especificamente pretende-se identificar estratégias/atividades pedagógicas que, quando associadas à equoterapia, podem favorecer o desenvolvimento da linguagem de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e avaliar o desenvolvimento da linguagem de uma criança com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Metodologia: Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso que será feito com uma criança de cinco anos que será atendida pelo projeto de extensão denominado “Equitação no Auxílio ao Trabalho Pedagógico”. Para coleta dos dados será realizada, no início, uma avaliação da linguagem da criança utilizando o Roteiro de Observação de Comportamentos de crianças de 0 a 6 anos criado por Chiari (1991). Após essa avaliação serão desenvolvidas atividades de caráter ludo-pedagógico, durante as sessões de equoterapia. Cada sessão terá duração de quarenta minutos e, após um período de dezesseis semanas a criança será submetida a nova avaliação, tendo em vista verificar os avanços na aprendizagem e desenvolvimento da linguagem. Os dados coletados serão submetidos a procedimentos de análise qualitativo.

CIÊNCIAS HUMANAS
EDUCAÇÃO

COMUNICAÇÃO ORAL

DIREITO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A VISÃO DE DOCENTES SOBRE A POSSIBILIDADE DA AUTONOMIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA PROPICIADA PELAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS.

GITAHY, RAQUEL ROSAN CHRISTINO (Professor - UNOESTE)

A legislação brasileira garante o Direito a Educação. Porém, percebemos que na prática, apesar de estarmos começando a refletir sobre a necessidade de educação inclusiva, tal questão fica sem sentido quando os professores desconhecem as possibilidades reais de se fazer a educação para uma maior autonomia dos alunos especiais. O presente trabalho investigará a opinião de professores da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, unidade de Paranaíba a respeito do uso das Tecnologias Assistivas (TA) auxiliando ou não o processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência. A pesquisa exploratória será realizada via questionário com 15 docentes da Pedagogia, 33 docentes do Direito e 10 das Ciências Sociais. Tal questionário é composto por questões que procuravam conhecer o nível de formação; o entendimento sobre a educação e o uso das TA como ferramentas pedagógicas na Educação inclusiva; o conceito do que é um aluno autônomo; e as possibilidades de uso do computador como um instrumento de autonomia através de softwares que propiciam a inclusão.

COMUNICAÇÃO ORAL EDUCAÇÃO

DISCURSO PEDAGÓGICO E COTIDIANO ESCOLAR: DESAFIOS À GESTÃO

MARTINS, ANA PAULA MAIOLI (Aluno de programa de Pós-Graduação - UNOESTE)
LUVIZOTTO, CAROLINE KRAUS (Professor - UNOESTE)

A Gestão das Unidades Escolares é um dos fenômenos que vêm sofrendo mudanças ao longo dos anos, passando a receber maior atenção, ampliando suas responsabilidades na busca da qualidade do ensino. A gestão, envolvida com o trabalho pedagógico, como espaço de negociação de acordos e conflitos, de partilha de poderes, é bastante incipiente. O fortalecimento de relações democráticas na formação em serviço é encontrado na fala do Diretor, mas não está de forma clara em suas ações, faltando à conciliação entre teoria e prática de forma mais consistente. Nesse sentido, urge buscar a superação das situações que distanciam o discurso e a ação. Neste contexto, o objetivo do estudo é Investigar a razão pela qual o Gestor da Unidade Escolar, não consegue transpor para a prática o que já está incorporado em seu discurso. Especificamente, espera-se: verificar como os modelos de Gestão modificaram-se com o passar dos anos, e quais são os modelos e estratégias do momento atual, identificar o papel atribuído ao diretor da escola dentro da Secretaria de estado de Educação, sob dois enfoques: Quem é e qual a formação desse gestor e a importância do seu trabalho dentro das escolas, analisar algumas questões fundamentais no contexto de gestão escolar e seus desafios, em virtude de novas demandas que a escola enfrenta, refletir sobre os novos modelos de gestão da escola atual, o distanciamento da teoria/prática na atuação do gestor e se ela está ligada e consolidada pela sua formação. Objetivo geral Investigar a razão pela qual o Gestor da Unidade Escolar, não consegue transpor para a prática o que já está incorporado em seu discurso. Objetivos Específicos - Verificar como os modelos de Gestão modificaram-se com o passar dos anos, e quais são os modelos e estratégias do momento atual. - Identificar o papel atribuído ao diretor da escola dentro da Secretaria de estado de Educação, sob dois enfoques: Quem é e qual é a formação desse gestor e a importância do seu trabalho dentro das escolas. - Analisar algumas questões fundamentais no contexto de gestão escolar e seus desafios, em virtude de novas demandas que a escola enfrenta. - Refletir sobre os novos modelos de gestão da escola atual, o distanciamento da teoria/prática na atuação do gestor e se ela está ligada e consolidada pela sua formação. . . O estudo será desenvolvido sob a óptica da pesquisa qualitativa, e o procedimento será o estudo teórico de bibliografia pertinente ao tema. A partir dessa pesquisa, pretende-se trazer suporte teórico para uma reflexão sobre o tema de forma que seja possível ampliar o nível de entendimento sobre os desafios da gestão nas novas políticas publicas.

COMUNICAÇÃO ORAL

EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E AUTONOMIA: REFLEXÕES E APONTAMENTOS SOBRE POSSÍVEIS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

SILVA, SABRINA DE MELO CORREIA DA (Aluno de curso de graduação - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - UNESP)

Esta pesquisa origina-se de uma monografia de conclusão de curso do curso de graduação em Educação Física. O interesse por pesquisar essa temática surgiu a partir de inquietações vivenciadas num projeto de extensão e no estágio supervisionado. Visto que historicamente é evidenciado que as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física podem não contribuir para uma formação autônoma do aluno no que se refere a sua participação como (re)construtor das práticas corporais. Com isso, é preciso conceber práticas pedagógicas que superem o caráter mecanicista de suas intervenções. Diante desse aspecto as preocupações centrais que direcionarão o desenvolvimento do projeto de pesquisa se concentrarão nas seguintes problemáticas: as aulas de Educação Física podem contribuir para a formação autônoma dos alunos? De que maneira isso poderia ocorrer objetivamente durante a atuação pedagógica do professor?. Verificar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural no que se refere a construção da autonomia nas aulas de educação física; Analisar a produção de práticas pedagógicas já existentes na área da educação física, com o objetivo de formar um aluno autônomo. . A pesquisa bibliográfica será adotada como método de trabalho tendo a Teoria Histórico Cultural como perspectiva norteadora para subsidiar possíveis reflexões sobre a articulação entre práticas pedagógicas em Educação Física, autonomia e formação humana. Também pretende-se analisar algumas práticas escolares, já existentes na área, que foram publicadas como relatos de experiências em eventos científicos de destaque com a intenção de viabilizar possibilidades críticas para a intervenção pedagógica. .

ORAL EDUCAÇÃO

EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: NOVOS DESAFIOS A FUNÇÃO DOCENTE

FERREIRA, THAIS RUBIA (Aluno de programa de Pós-Graduação - UNOESTE)

Com o advento da globalização, em meados dos anos 80 - quando surgiram a era do computador e o desenvolvimento das inovações tecnológicas, a troca instantânea de informações, e a queda das barreiras comerciais - todos os segmentos da sociedade necessitaram se adaptar rapidamente à nova ordem social: os mercados econômicos tornaram-se globalizados. Diante desta situação, as empresas brasileiras passaram a disputar espaço inclusive com países considerados de primeiro mundo, desenvolvidos educacionalmente. E como no Brasil desta época, o ensino superior era privilégio para poucos, como forma das empresas terem poder para disputar mercados internacionais ou de se manter nacionalmente diante destes entrantes, surgiu a necessidade de profissionais mais bem preparados, era preciso aumentar os anos de estudo, pois acreditava-se que quanto maior o tempo de formação acadêmica, melhor seria o desempenho profissional. Então, a solução encontrada pelos governantes foi ampliar os cursos de nível superior. A partir desta expansão, o professor passou a enfrentar novos e grandes desafios, porque o aumento da oferta trouxe e continua trazendo as salas de aula, alunos despreparados para o ensino superior, se antes havia um grande seletivo em que somente os mais bem preparados ingressavam, hoje qualquer um entra, e o problema estoura nas mãos dos docentes. Como o professor universitário vai reparar estas diferenças e preparar a todos para o competitivo e exigente mercado de trabalho? Esta é a incógnita que motiva a existência desta pesquisa, que se justifica pela necessidade de formação de qualidade para todos, já que as faculdades agora o são. Para tanto o objetivo deste trabalho recai em subsidiar uma reflexão acerca do assunto proposto, como forma de contribuir com a descoberta de novos caminhos. A metodologia escolhida, é a pesquisa bibliográfica, que se realizará por meio da analise de opiniões de autores que abordam esta temática.

ORAL

FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES DE PROFESSORES NO CURSO DE ENFERMAGEM DE UMA UNIVERSIDADE DO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO

GEBRAN, RAIMUNDA ABOU (Professor - UNOESTE)
ARAUJO, VANESSA APARECIDA BALLISTA TAVARES DE (Professor - UNOESTE)

O trabalho docente sofreu influências assim como o significado social da escola e a concepção do bom professor e com estas mudanças, as discussões sobre a formação do professor têm ênfase entre os estudiosos da área. Sobre a formação de profissionais da área da saúde atualmente há uma ampla discussão, em virtude da necessidade de formação de um profissional que consiga atender às exigências da sociedade e exerça suas funções com excelência. Na área da saúde como nas demais áreas os profissionais passam a pensar sobre os rumos da formação profissional e como deve ser a formação do profissional crítico-reflexivo. Assim, o professor da área da saúde deve ser aquele que além de conhecimentos técnicos e científicos sólidos, deve agregar à sua prática atitudes e valores éticos e políticos. Minha atuação como docente em um curso de Enfermagem provocou inquietações sobre a qualidade profissional dos professores do curso, pois esta reflete diretamente na formação e atuação do Enfermeiro. Nesse sentido, considero que investigar a formação e as práticas docentes de professores no curso de Enfermagem, seja um caminho que poderá contribuir para formação de qualidade do enfermeiro. Analisar a formação e prática docente de professores de um curso de Enfermagem, na perspectiva dos alunos, seus pares e da equipe de gestão. Identificar na graduação em Enfermagem, quem são os professores considerados bons por alunos, professores e gestão.Definir o perfil dos professores. Analisar o processo de formação, identificando sua formação inicial, pedagógica e cursos realizados que contribuem para a prática docente. Analisar como se configura o processo didático-pedagógico no contexto social da escola e da sala. Verificar como se estabelecem as relações professor-aluno. Esta pesquisa terá caráter exploratório-descritivo, abordagem qualitativa e o procedimento estudo de caso. Os professores serão selecionados após uma pesquisa prévia como os alunos do oitavo termo, professores e equipe de gestão que desejarem contribuir com a pesquisa. Serão selecionados para a pesquisa os professores indicados em 80% dos questionários. A pesquisa seguirá cinco etapas: pesquisa bibliográfica; coleta de dados por meio de questionário, com os alunos do 8º termo, professores e equipe de gestão do curso, para identificar quem são e o que fazem os professores considerados bons; entrevista semi-estruturada com os professores selecionados, observação não-participante e levantamento documental; análise e interpretação dos dados obtidos por meio da análise de conteúdo; elaboração de relatório de pesquisa a partir dos dados analisados. Os questionários e entrevistas serão realizados após a aceitação dos participantes e os mesmos assinarem o TCLE. A análise dos dados coletados será realizada numa perspectiva qualitativa a qual implica em analisar todo o material coletado através dos questionários, entrevistas semi-estruturadas, observação não-participantes e análise documental.

COMUNICAÇÃO ORAL

EDUCAÇÃO

INDICADORES DE QUALIDADE PARA PRODUÇÃO DE MATERIAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA ANÁLISE DOS REFERENCIAIS DE QUALIDADE DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

CRUZ, ÉRIKA MAYUMI KATO (Professor - UNOESTE)
NOGUEIRA, ANA ROSA DO CARMO (Professor -)
FERNANDES, IVANI FELICIO (Professor -)

A sociedade atual é marcada por inúmeras transformações, dentre elas a sofisticação cada vez maior de tecnologias direcionadas ao ensino. A revolução das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs) representou um novo contexto para as organizações atuantes na área da educação, em especial com o surgimento dos computadores e da Internet. Hoje, a Educação a Distância (EAD) é um sistema que alcança resultados cada vez mais expressivos, diante da escassez de tempo e necessidade de constante atualização. No entanto, para que a EAD possa se desenvolver e atingir os resultados esperados torna-se necessário um material didático adequado às características exigidas por esta nova modalidade de ensino. Assim, o trabalho terá como objetivo geral identificar indicadores de qualidade para produção de material didático na EAD com base na análise dos referenciais de qualidade para educação superior a distância propostos pelo Ministério da Educação, bem como da literatura especializada sobre o tema. Para tanto, seguem os seguintes objetivos específicos: analisar os referenciais de qualidade para educação superior a distância propostos pelo Ministério da Educação; verificar na literatura especializada sobre o tema, referenciais de qualidade para a EAD; realizar uma análise comparativa dos referenciais de qualidade para produção de material didático propostos pelo Ministério da Educação com os referenciais identificados na literatura; apresentar indicadores de qualidade para produção de material didático na EAD. O estudo, de cunho qualitativo, fará uso de análise documental e bibliográfica para obtenção dos resultados.

ORAL

INVESTIGANDO A POSSIBILIDADE DE HAVER FORMAÇÃO CONTÍNUA E REFLEXÃO SOBRE OS SABERES DOCENTES DURANTE AS HORAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO (HTPCS)

SOUZA, GABRIELA REGINATO DE (Aluno de programa de Pós-Graduação -)

O contexto atual da escola pública brasileira, que passou por um processo de democratização nas últimas décadas, traz o desafio de melhorar a qualidade do ensino oferecido à maioria da população. Assim, os professores por meio de seu trabalho são considerados muito importantes, precisando assumir um papel que envolve, entre outros aspectos, o compromisso com a escola que temos hoje e seus alunos. Neste sentido, a formação de professores é apontada com um dos aspectos principais na conquista da qualidade do ensino público. Especificamente em relação à formação contínua de professores, aponta-se a importância de que esta esteja centrada na reflexão sobre os problemas concretos que afetam os docentes no cotidiano de seu trabalho, tendo como um de seus principais espaços de realização a própria instituição escolar. É importante também, que os processos de formação contínua considerem e valorizem os saberes dos professores já que estes são a base através da qual estes profissionais avaliam a formação, que recebem. Diante disso, entendemos que a formação contínua realizada através das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) tem um grande potencial para promover a formação contínua de professores e a reflexão sobre seus saberes. Desta forma, a presente pesquisa traz como objetivo geral analisar se as HTPCs têm sido concebidas e realizadas nas escolas públicas de maneira a contribuir a formação contínua dos professores e para a reflexão sobre os saberes docentes de forma a atender aos desafios da escola pública brasileira. Como objetivos específicos procuramos: identificar e comparar as representações sociais de professores e gestores da rede municipal de ensino de Rancharia-SP, sobre as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs); investigar como é organizado e realizado o espaço-tempo das HTPCs e como ocorre a participação dos professores neste espaço-tempo; analisar como se realiza o processo de formação contínua dos professores nas HTPCs. Utilizaremos como procedimentos metodológicos para a coleta de dados a identificação das representações sociais dos professores por meio da evocação de palavras e a realização de observação e entrevista, para aprofundar a compreensão destas representações. Serão selecionadas para a pesquisa duas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino do Município de Rancharia-SP. A análise dos dados obtidos será realizada por meio da análise de conteúdo. PALAVRAS-CHAVE: Escola Pública; Formação Contínua de Professores; Representações Sociais; .

ENAPI 2011

COMUNICAÇÃO

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE
CIÊNCIAS HUMANAS
EDUCAÇÃO

ORAL

JOGOS ELETRÔNICOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UM ESTUDO SOBRE A PERSPECTIVA DE GÊNERO, ETNIA E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

GITAHY, RAQUEL ROSAN CHRISTINO (Professor - UNOESTE)

O presente projeto de pesquisa analisa as visões de gênero, etnia e tecnologias assistivas implícitas nos jogos eletrônicos. A importância desta pesquisa justifica-se pois tais jogos são espaços importantes no processo de ensino-aprendizagem na era virtual, sendo fundamentais para a reflexão sobre estereótipos sociais e o descortinamento dos valores sociais subjacentes a estes recursos tecnológicos educativos. O objetivo é avaliar a inserção cada vez maior do computador no cotidiano do homem atual, investigando os benefícios ou não do seu uso na construção de humana com destaque ao que se refere a gênero, etnias e tecnologias assistivas para inclusão de deficientes. A metodologia de pesquisa escolhida para o presente trabalho foi o estudo de caso. Quanto ao objeto, a opção foi pelo estudo de jogos eletrônicos computacionais utilizados na Rede Pública Estadual de São Paulo, considerando a faixa etária de 7 a 12 anos. Para análise dos dados utilizaremos as seguintes categorias: 1) categoria de gênero: observar-se-á vestimentas (cores, acessórios), brincadeiras e atividades relacionadas ao gênero masculino e feminino, trabalho (processo produtivo), e os papéis atribuídos a cada gênero; 2) categoria etnia: observar-se-á as principais etnias representadas nos softwares educativos e os papéis sociais atribuídas a cada uma delas; 3) categoria tecnologia assistiva: observar-se-á a existência nos jogos de recursos que auxiliem a autonomia de pessoas com deficiência como: órteses, próteses, adaptadores, cadeiras de roda, bengalas, rampas dentre outros.

ORAL

O AMBIENTE SÓCIO AFETIVO DA SALA DE AULA E A PRÁTICA DA (IN)DISCIPLINA ENTRE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

CASTRO, DIANDRA DE (Aluno de curso de graduação - UNOESTE)
COSTA, JAQUELINE BATISTA DE OLIVEIRA (Professor - UNOESTE)

Introdução e Justificativa: Atualmente o problema da indisciplina constitui um dos grandes desafios da educação básica brasileira. Considerada como um dos obstáculos ao processo de ensino e aprendizagem, a indisciplina se manifesta de diferentes formas, e é causada por fatores de diversas naturezas, dentre as quais se destaca as relações sócio afetivas que se estabelecem em ambiente escolar. Podemos conceituar indisciplina como todo ato de desrespeito às normas e às regras estabelecidas para o convivio social entre os diferentes grupos; tais regras são indispensáveis à convivência. Na escola podemos caracterizá-la como falta de respeito, diálogo, solidariedade e cooperaçao entre os alunos. Objetivo geral: compreender qual a influência do ambiente sócio afetivo da sala de aula sobre a (in) disciplina dos alunos de séries iniciais do ensino fundamental. Especificamente pretendemos discutir o relacionamento professor/aluno e aluno/aluno na sala de aula, buscando relacionar o ambiente sócio-afetivo de sala de aula com a (in) disciplina dos alunos; destacar, com base em teóricos que estudam sobre o tema, algumas estratégias eficazes ao tratamento da indisciplina em sala de aula. Metodologia: trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa. O estudo será realizado junto a duas turmas de quarto ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Rancharia. Utilizaremos como instrumentos para coleta de dados a observação sistemática in loco e a entrevista semi-estruturada com os alunos e professores das respectivas turmas. Os dados coletados serão submetidos a um tratamento de análise qualitativa.

ORAL

O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR NA IDENTIFICAÇÃO, PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA A CRIANÇA

ALVES, NAYARA MENDES (Aluno de curso de graduação - UNOESTE)
ALVES, AMANDA NATALI GONÇALVES (Aluno de curso de graduação - UNOESTE)
COSTA, JAQUELINE BATISTA DE OLIVEIRA (Professor - UNOESTE)

Introdução e justificativa: a violência sexual contra a criança vem assumindo relevância política e visibilidade social desde a última década do século XX, quando então começou a ser enfrentada como problema de cunho social. Dentre as modalidades de violência sexual contra a criança destacam-se abuso sexual, exploração sexual, pedofilia e o incesto. Crianças que são vitimadas pela violência sofrem sérias consequências nos diferentes aspectos de seu desenvolvimento psicológico. Consequentemente apresentam dificuldades na aprendizagem e no desempenho escolar. A escola e o professor têm papel fundamental na identificação, prevenção e enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, garantindo notificação as autoridades competentes quanto aos casos suspeitos. Nessa perspectiva este estudo tem como objetivo geral refletir sobre o papel da escola e do professor na identificação, prevenção e enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes. Especificamente pretende-se descrever as diferentes modalidades de violência sexual praticadas contra a criança; discutir as consequências psicossociológicas da violência sexual na infância; compreender as influências negativas da violência sexual e suas implicações para o processo de aprendizagem escolar. Metodologia: Trata-se de uma pesquisa qualitativa bibliográfica que fará uso da pesquisa de campo. O estudo bibliográfico será fundamentado em livros, artigos e documentos oficiais que abordam o tema. O estudo de campo será realizado em uma escola pública de Presidente Prudente e os sujeitos da pesquisa serão professores(as), coordenadores(as) e diretores(as). Para coleta de dados será aplicado um questionário cujo objetivo é conhecer quais atitudes e ações são empreendidas pelos educadores frente a suspeita ou confirmação de casos de violência sexual envolvendo alunos (as). Os dados serão submetidos a procedimentos de análise qualiquantitativa.

ORAL

O PAPEL DO MEDIADOR (PROFESSOR ON-LINE) NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DO ALUNO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DE UMA IES NO NOROESTE DO PARANÁ

CARNEIRO, DIENE EIRE DOS SANTOS (Aluno de programa de Pós-Graduação - UNOESTE)
GITAHY, RAQUEL ROSAN CHRISTINO (Professor - UNOESTE)

A Educação a Distância trata-se de uma modalidade de ensino de trajetória ainda muito jovem no Brasil. Muitas instituições de ensino superior estão em fase experimental na busca da qualidade, não apenas pela exigência imposta pelo Ministério da Educação – MEC, mas por se tratar de uma modalidade de ensino em tendência crescente, e que firmarão raízes e se destacarão, apenas as instituições que primarem pela qualidade do ensino. Nessa modalidade, a distância entre professor e aluno, seja pelo tempo ou espaço, exige mudanças de perfis, novas posturas e novos paradigmas. As metodologias utilizadas em curso na modalidade a distância devem ser diferenciadas daquelas utilizadas em cursos presenciais, procurando encurtar a distância física através da comunicação que as tecnologias proporcionam. Sendo assim, o intuito de desenvolver este trabalho é entender como se dá o processo de ensino aprendizagem na Educação a Distância, tendo como objeto de estudo o Papel do Mediador (Professor On-line) na construção do conhecimento do aluno do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior no noroeste do Paraná. Para tanto, o caminho a percorrer será grande, perpassando por literaturas de base teórica em Educação a Distância, até o reconhecimento da metodologia aplicada pelo Núcleo de Educação a Distância – NEAD dessa Instituição, a fim de obter a compreensão necessária sobre o processo de ensino-aprendizagem neste contexto. . O objetivo geral é compreender o processo de ensino aprendizagem na Educação a Distância, tendo como foco o papel do Mediador na construção do conhecimento do aluno do curso de Pedagogia. Os objetivos específicos são: - Realizar um breve resgate histórico a respeito da Educação a Distância, para entendê-la como tendência contemporânea da educação; - Pesquisar a teoria da interação social de Vygotsky a fim de subsidiar o corpo teórico do trabalho; - Avaliar se o Mediador tem influência direta no processo de ensino-aprendizagem, e se por intermédio dele existe uma construção do conhecimento do aluno do curso de Pedagogia. . Para alcançar os objetivos propostos, será realizada uma pesquisa que consiste em conhecer e analisar a teoria da interação social de Lev Vygotsky, na intenção de compreender suas aplicações e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. Ainda se faz necessário conhecer profundamente o papel desempenhado pelo Mediador, bem como os recursos tecnológicos e multi-midiáticos que compõem o processo de ensino-aprendizagem. Para isso será feita uma análise minuciosa da metodologia pedagógica aplicada pelo NEAD, além de acompanhar como trabalho de campo as atividades realizadas durante todo o processo de mediação sincrônica e assincrônica. Levantado o diagnóstico da teoria e do papel desempenhado pelo Mediador, avaliar se o Mediador tem influência direta no processo de ensino-aprendizagem, e se por intermédio dele existe uma construção do conhecimento do aluno do curso de Pedagogia.

ORAL EDUCAÇÃO

O PROFISSIONAL DOCENTE DO DIREITO E SUA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: DESAFIOS E COMPROMISSOS

OLIVEIRA, PATRÍCIA ZACCARELLI (Aluno de programa de Pós-Graduação - UNOESTE)
GEBRAN, RAIMUNDA ABOU (Professor - UNOESTE)

Atualmente é entendimento uníssono, que o ensino jurídico brasileiro vive uma crise, muito embora não haja consenso na identificação das causas. Verifica-se que as escolas de Direito, no Brasil, fomentam a participação dos professores que são profissionais do Direito (advogados, juízes, promotores, desembargadores, etc.), pois estes certamente vislumbram o quão importante é para seus alunos a oferta de experiências e práticas forenses emanadas pelos juristas professores. Porém questionamos: apenas saberes da formação acadêmica e os saberes da experiência são capazes de transformar bons profissionais do Direito em bons professores? E como tais saberes se articulam com a prática pedagógica. A preocupação que nos aflige reside exatamente neste tópico, a formação, capacitação e ação pedagógica do docente, profissional do Direito. O que temos visto é que, via de regra, a prática do conhecimento não se coaduna com a prática pedagógica. É importante que se reflita sobre a necessidade da mediação entre o saber específico (conteúdo) e a ação docente (prática). Assim, a pesquisa em questão tem como objetivo central investigar como se configura a ação docente do profissional da área do Direito, para atuação no ensino superior. Procurar-se-à identificar as concepções que os professores, profissionais do Direito, têm sobre a docência, analisar as práticas pedagógicas utilizadas por eles e verificar os limites e as possibilidades para o exercício da docência. Para isso, nos propomos a desenvolver uma pesquisa qualitativa que se configurará como um estudo de caso, relativas à formação dos docentes juristas. Os procedimentos metodológicos envolverão: 1. Coleta de dados, por meio de entrevistas com roteiro semi-estruturado, com professores do curso de Direito de uma instituição de ensino superior particular de Presidente Prudente; 2. Análise e discussão dos dados obtidos, trabalhados por meio da interpretação do significado das respostas apresentadas pelos sujeitos pesquisados. Em seguida, serão separadas por categorias e relacionadas com os objetivos propostos na pesquisa e cotejamento com a literatura analisada.Nessa linha de raciocínio, o presente trabalho tem a expectativa de propor a reflexão sobre a prática pedagógica dos docentes profissionais do Direito, a fim de contribuir para a retomada do ensino jurídico no Brasil.

COMUNICAÇÃO ORAL EDUCAÇÃO

O USO DO COMPUTADOR COM RECURSO AUXILIAR AO PROCESSO DE ENSINO DA LEITURA E ESCRITA DA CRIANÇA DISLÉXICA

RODRIGUES, ELIANE (Aluno de curso de graduação - UNOESTE)
COSTA, JAQUELINE BATISTA DE OLIVEIRA (Professor - UNOESTE)
SALESI, LUCIANA (Professor - UNOESTE)

Introdução e justificativa: A dislexia é uma dificuldade que ocorre no processo de leitura, escrita, soletração e ortografia. Não é uma doença, mas um distúrbio com características próprias. Acredita-se que a informática pode ser utilizada como instrumento de apoio no processo de ensino/ aprendizagem da criança disléxica. Nesse sentido o presente estudo tem como. objetivo geral compreender como o computador pode contribuir no aperfeiçoamento da leitura e escrita desses grupos de criança. Especificamente pretende-se caracterizar a dislexia enquanto distúrbio de aprendizagem que afeta o processo leitura e escrita e apontar alternativas metodológicas para o trabalho, em sala de aula, com a criança que apresenta distúrbio específico na leitura e na escrita. Discutindo assim a importância da tecnologia no processo de aprendizagem da criança disléxica. Metodologia: O estudo de natureza qualitativa caracteriza como uma pesquisa bibliográfica. A busca de informações sobre o tema será feita com base em livros, revistas científicas e sites especializados.

CIÊNCIAS HUMANAS
EDUCAÇÃO

COMUNICAÇÃO ORAL

PAPEL DO PROFESSOR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE REGENTE FEIJÓ – SP ACERCA DE SEU PAPEL NA ESCOLA PÚBLICA DE HOJE.

CABRERA, MÔNICA ALMEIDA (Demais participantes - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - UNESP)

Com a expansão da educação pública no país através do processo de democratização do ensino, a escola elitista passa a englobar diferentes sujeitos, principalmente aqueles das classes populares. Tal democratização traz como aspecto positivo que precisa ser reconhecido, a abertura da escola para a maioria da população, antes excluída. Porém, também são colocados inúmeros desafios para os professores, já que esta instituição tornou-se muito mais complexa do que era no passado. Nesse contexto, consideramos que a atuação profissional do professor é indispensável para que se alcance melhoras na qualidade da educação pública. Assim, surge a necessidade de ressignificar o papel docente, de forma que possibilite a compreensão da complexidade que envolve o seu trabalho no campo educativo nos dias atuais. Diante disso, nossa pesquisa de mestrado que se insere na linha de pesquisa “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores” tem por objetivo geral investigar as representações sociais dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Regente Feijó-SP a respeito de seu papel na escola pública democratizada e complexa dos dias de hoje. Como objetivos específicos buscamos caracterizar os professores que atuam nessa escola, conhecer o que os docentes pensam sobre seu papel na escola pública de hoje, e investigar quais as dificuldades enfrentadas por estes profissionais para uma atuação de qualidade na atual escola pública. Como procedimentos metodológicos para alcançarmos nossos objetivos utilizaremos questionário com evocação de palavras e para aprofundamento das representações sociais realizaremos entrevista semi-estruturada.

COMUNICAÇÃO ORAL

EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE APOIO AO ENSINO DE MATEMÁTICA, FÍSICA E PORTUGUÊS NA ESCOLA PÚBLICA

MENEZES, ISABELA MARINHO (Aluno de curso de graduação - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - UNESP)
ENDO, KAREN VIEIRA (Aluno de curso de graduação - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - UNESP)

O Projeto intitulado Programa de Apoio ao Ensino de Matemática, Física e Português na Escola Pública, acontece na E.E. Prof. Hugo Miele, através das discentes Karen Vieira Endo e Isabela Marinho Menezes, com a orientação da professora Maria do Socorro A. M. Nogueira e do docente Jose Roberto Nogueira. Sendo realizado desde 2000, começou em outra escola tendo além de estudos, atividades culturais. Na atual escola, o projeto prepara os alunos para Olimpíada de Astronomia e Astronáutica (OBA), Olimpíada Internacional de Matemática (Canguru sem fronteiras), Olimpíada Brasileira de Matemática (OBM), Olimpíada Brasileira de Matemática de Escolas Públicas (OBMEP), Olimpíada Paulista de Matemática (OPM), Projeto Eratóstenes, Olimpíada Brasileira de Física, Olimpíada de Língua Portuguesa e trabalha com a dificuldade dos alunos. Desmistificar o ensino da Matemática, Física e Português junto a alunos da escola pública através de grupos de estudos, possibilitando o desenvolvimento do raciocínio lógico dos jovens e adolescentes através de problemáticas (envolvendo lógica) e outras atividades que lhes permitem trabalhar em grupo (experimentos de astronomia e astronáutica), para que o aluno se torne atuante e tenha argumentos pra entender a matemática e física, que para o mesmo é abstrata. O trabalho é desenvolvido dentro da escola, através de duas aulas semanais fora do período normal. Estas aulas são ministradas por discentes do segundo e terceiro ano do curso de Licenciatura em Matemática da FCT/UNESP sob a orientação dos coordenadores do projeto. Todos os alunos que tem interesse podem participar, o projeto não prejudica o rendimento escolar, ao contrário, complementa os estudos.

ORAL EDUCAÇÃO

REPRESENTAÇÕES ACERCA DOS SABERES NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

MONTI, FABIANA GONÇALVES (Aluno de programa de Pós-Graduação - UNOESTE)
PARISOTTO, ANA LUZIA VIDEIRA (Professor - UNOESTE)

A identidade docente é criada e recriada através de experiências vividas pelo profissional, por seus percursos formativos e pelo meio no qual está inserido. Desde o início da profissionalização docente busca-se a definição de um ideal de professor. Por sua relevância, o tema continua sendo foco de debate e reformulação visto que as necessidades educacionais também se transformam com o passar do tempo e a inserção de novas tecnologias. A principal contribuição pretendida por esta pesquisa é a de que ela seja promotora de reflexão docente e também discente a fim de apontar nortes que nos levem a melhorias nos processos formativos do professor de Língua Inglesa. O presente trabalho, de caráter qualitativo, caracteriza-se como um estudo de caso. O foco central da pesquisa é compreender as representações de alunos e professores do curso de Letras de uma universidade privada na cidade de Presidente Prudente, SP, acerca dos saberes, competências necessárias ao docente de Língua Inglesa e caminhos a serem trilhados para a formação de um bom docente de Língua Inglesa. A pesquisa visa ainda, confrontar os objetivos formativos das diretrizes curriculares para o curso de Letras, com os objetivos de formação profissional propostos pela universidade pesquisada. Esta investigação utilizará como instrumentos de coleta de dados entrevistas semi-estruturadas que serão aplicadas a 20 alunos formandos em Letras e 2 professores do mesmo curso, somadas a análise documental das ementas das disciplinas do curso de Letras, esta análise será feita com fins a diagnosticar o perfil de profissional que a universidade visa formar. A análise de discurso servirá de embasamento metodológico para a análise dos dados coletados por meio das entrevistas, os dados serão analisados com o auxílio do software Wordsmith, responsável categorizar grupos de palavras.

ORAL EDUCAÇÃO

TDAH E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

SILVA, VIVIANE DA (Aluno de curso de graduação - UNOESTE)
COSTA, JAQUELINE BATISTA DE OLIVEIRA (Professor - UNOESTE)

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) pode ser encontrado em crianças, adolescentes e adultos sendo que a sua prevalência no mundo é de 3% a 15%. Os principais sintomas são desatenção, hiperatividade e impulsividade. Tais sintomas que afetam a vida social, afetiva e escolar dos indivíduos, aparecem muito cedo, na pré-escola, e são as pessoas mais próximas - pais e os professores – que, comumente, identificam o transtorno. O trabalho com esse grupo de crianças consiste em um desafio para o professor de Educação Física, uma vez que estas apresentam comprometimentos motores e dificuldades de manterem atenção em detalhes das atividades realizadas. O diagnóstico do transtorno deve ser feito por profissionais especializados, tais como neurologista, psicólogo, psicopedagogos e outros. Entretanto, o professor pode ajudar no tratamento quando o transtorno for diagnosticado. Analisar a formação do professor de Educação Física para trabalhar com crianças que apresentam Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH. Especificamente pretende-se compreender quais saberes são necessários ao professor de Educação Física para trabalhar com crianças que apresentam o transtorno; verificar que formação continuada e em serviço o professor de Educação Física recebe para trabalhar com essas crianças e, identificar os principais desafios pedagógicos do professor durante as aulas. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza quali-quantitativa. Será realizada em duas escolas públicas municipais de Pirapozinho (SP). Participará do estudo um grupo de cinco professores de Educação Física, que atuam nas escolas mencionadas. Para coleta de dados será aplicado um questionário contendo questões abertas e fechadas. Os dados coletados serão submetidos a um tratamento de análise quali-quantitativa.

ORAL

UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES DE CRECHE

SANTOS, HÉLLEN THAÍS DOS (Aluno de programa de Pós-Graduação - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - UNESP)

Essa pesquisa está vinculada à linha “Infância e Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp. Tem por objetivo analisar como a formação continuada ocorre e pode favorecer a profissionalização dos professores de creche das escolas públicas. Neste passo, a pesquisa será desenvolvida por meio de investigação de caráter qualitativo, buscando perceber o que está proposto nas políticas de formação continuada nacionais. Assim, uma análise documental dos subsídios oficiais para a Educação Infantil auxilirá a compreensão de seu papel na formação continuada no contexto atual e permitirá verificar sua contribuição na profissionalização dos professores de creche. Como resultado, procura-se definir alternativas para a formação dos professores de creche.

ORAL EDUCAÇÃO

VIOLÊNCIA ESCOLAR E A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

COSTA, SILVANA FERREIRA MAGALHÃES (Aluno de programa de Pós-Graduação - UNOESTE)

O Sistema de Proteção Escolar foi instituído nas escolas públicas do Estado de São Paulo no ano de 2009, tendo como objetivo primordial proteger as escolas da rede estadual de fatores de risco e vulnerabilidade. A medida apresentou um conjunto de ações, métodos e ferramentas visando articular práticas voltadas à prevenção de conflitos no ambiente escolar. Dentre as medidas asseguradas destaca-se a contratação do professor Mediador Escolar como principal agente no planejamento e na execução de ações destinadas à prevenção, mediação e resolução de conflitos escolares. Para ser concorrer à vaga o professor teria que apresentar carta de motivação com as razões pelas quais desejaria ser Mediador, certificado de cursos de participação em ações e projetos relacionados à proteção escolar, tais como: mediação de conflitos, justiça restaurativa em consonância com os objetivos e metas estabelecidos pela unidade escolar em sua proposta pedagógica, e também a comprovação de tempo de trabalho desempenhado na rede pública de ensino. Teria que abordar métodos colaborativos e restaurativos não podendo fazer uso de abordagens punitivas ou retributivas. Diante das características exigidas para, a Diretoria de Ensino da Região de Mirante do Paranapanema encontrou dificuldades para realizar a seleção destes candidatos, pois a maioria não apresentava o perfil docente exigido. Ante a essa realidade, questiona-se: Que práticas de mediação de conflitos poderão ser exercidas por este profissional? Qual tem sido a eficácia da mediação dos conflitos escolares? Quais as dificuldades que na ótica dos administradores dos conflitos na escola, tem impedido com mais freqüência o sucesso de sua intervenção?. O estudo tem por objetivo explorar a eficácia, as limitações e as possibilidades das práticas de mediação de conflitos e de justiça restaurativa em duas escolas da rede pública da Região de Mirante do Paranapanema, exercida pelo professor Mediador Escolar, segundo a perspectiva do Programa Sistema de Proteção Escolar, implantado pela Secretaria de Estado da Educação nas escolas da rede estadual. . O trabalho tem como suporte a literatura que focaliza a violência escolar decorrente das ações internas provocadas pelos seus próprios atores. Algumas pesquisas que contribuirão para a condução do trabalho, tais como: ABRAMOVAY (2004); RUA (2002); SPOSITO (2002); RUOTTI (2007). O foco principal será a análise da mediação de conflitos enquanto proposta de prevenção e combate a violência escolar, apoiada em: ALZATE (1999); JARES (2002); CHRISPINO, (2004); e outros. Complementada pela ênfase da Justiça Restaurativa defendidas por ZEHR (2008); Morrison (2005); Saliba (2009). A pesquisa será desenvolvida sob abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN (1994), na qual será utilizada como instrumento de coleta de dados o levantamento bibliográfico (LAKATOS e MARCONI (1991), a entrevista semiestruturada Triviños (2009), especificamente, para os Professores Mediadores.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

A IMPLANTAÇÃO DE SERVIÇO DE APOIO PSICOPEDAGÓGICO AOS ESTUDANTES DE MEDICINA 901

A INSERÇÃO DE UM GRUPO PET CONEXÕES DE SABERES NUM CURSO DE MATEMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS 902

COMO AVALIAR EM PORTFÓLIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA 903

ENSINO DE HABILIDADES EM COMUNICAÇÃO 904

O PROGRAMA DE FORMAÇÃO COMPLEMENTAR COMO ELEMENTO PROPRICIADOR DA VIVÊNCIA NO MEIO PROFISSIONAL E QUE CONTRIBUI PARA A FORMAÇÃO DOCENTE. 905

O USO DO BLOG COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA 906

PORTFÓLIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS AVALIATIVAS CENTRADAS NA CRIANÇA 907

SOFTWARE MOVIE MAKER: APLICAÇÃO DE FERRAMENTAS COMPUTACIONAIS EDUCACIONAIS NAS DISCIPLINAS DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA 908

USO FILME NA SALA DE AULA: EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO BASEADA NO FILME “CAZUZA- O TEMPO NÃO PÁRA” COM ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO 909

ENAENS 2011

COMUNICAÇÃO ORAL

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE
CIÊNCIAS HUMANAS
EDUCAÇÃO

A IMPLANTAÇÃO DE SERVIÇO DE APOIO PSICOPEDAGÓGICO AOS ESTUDANTES DE MEDICINA

CRESTE, CECILIA EMILIA DE OLIVEIRA (Professor - UNOESTE)
DIAS, CARMEN LÚCIA (Professor - UNOESTE)

Após a aprovação no vestibular os jovens que procuram a graduação em medicina são expostos, desde o início do curso, ao atendimento e ao contato com a comunidade e com indivíduos em sofrimento. Esta inserção ocorre aliada à grande cobrança de desempenho e de aproveitamento em disciplinas com complexidades e conteúdos crescentes. A distância da família e a falta de preparo psíquico para enfrentar estas situações, pode levar os alunos a manifestarem dificuldades de aprendizagem, distúrbios psíquicos e psiquiátricos ou à piora de quadros previamente existentes. O objetivo deste trabalho é apresentar o projeto de apoio psicopedagógico desenvolvido no curso de medicina. Organizou-se uma rede de proteção ao estudante de medicina composta pelos próprios professores do curso (que podem identificar os alunos e indicá-los ao programa), pelos próprios alunos do curso (que foram esclarecidos sobre o programa e que também podem sugerir o nome de um colega ou dele mesmo para acompanhamento) e de dois psicólogos com especialidade em psicopedagogia, sendo um de cada gênero. Os acadêmicos podem livremente agendar um horário para atendimento e, se necessário, dispõem de uma rede de proteção composta pelo serviço de psiquiatria do Hospital Regional de Presidente Prudente e pelo ambulatório de psicoterapia da faculdade de psicologia da própria universidade, que oferecem atendimento gratuito e seguimento em caso de necessidade. Como resultado deste projeto, obtivemos a organização do serviço de apoio psicopedagógico do curso de medicina, que tem atendido regularmente ao corpo discente, e que serviu como modelo a outros cursos da instituição. Oferecem apoio psicopedagógico a estudantes de medicina é dever de toda escola médica considerando os riscos psíquicos envolvidos nesta formação e o impacto que uma má adaptação pode ocasionar aos acadêmicos. .

A INSERÇÃO DE UM GRUPO PET CONEXÕES DE SABERES NUM CURSO DE MATEMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS

LUZ, FLÁVIO CAMILO (Aluno de curso de graduação - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS)
MOREIRA JÚNIOR, JOAQUIM RIBEIRO (Aluno de curso de graduação - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS)
FERREIRA, LIVIA DE OLIVEIRA (Aluno de curso de graduação - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS)
BRANDÃO, PÂMELA CATARINA DE SOUZA (Aluno de curso de graduação - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS)
URIBE, EUGENIA BRUNILDA OPAZO (Professor - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS)
MODESTO, SONIA ANGELINA GARCIA (Professor - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS)

O trabalho relata a experiência de implantação de um Grupo PET Conexões de Saberes no Curso de Matemática do Câmpus de Três Lagoas (CPTL) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), por meio das atividades realizadas e dos desafios encontrados neste processo. O grupo PET Conexões de Saberes – Matemática/CPTL (PCSMAT/CPTL) foi implantado em Dezembro de 2010 com um projeto inicial que inclui diversas atividades nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, bem como promoção e participação de eventos científicos e atividades culturais. O objetivo principal do grupo é planejar e desenvolver atividades que promovam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, estimulando a melhoria do curso de graduação de Licenciatura em Matemática, propiciando uma formação acadêmica ampla e de qualidade aos alunos envolvidos direta ou indiretamente com o programa, estimulando a fixação de valores que reforcem a cidadania e a consciência social de todos os participantes, articulando a competência acadêmica com o compromisso social. O grupo iniciou com 4 bolsistas, uma tutora e professores colaboradores, atualmente está em processo de expansão podendo chegar a ter 12 bolsistas. Dentre as atividades podemos destacar o projeto de extensão de recepção dos calouros do Curso, coordenado por uma das bolsistas; neste projeto foram oferecidas palestras e apresentações, permitindo a interação entre calouros, veteranos e professores do curso. Uma das atividades de ensino é denominada Plantão de Dúvidas, nela os bolsistas atendem calouros para esclarecimentos de conteúdos teóricos e de exercícios. Destacamos atividades culturais, como a leitura de livros, um Ciclo de Palestras e um projeto de cinema, as duas últimas atividades são abertas à comunidade. São desenvolvidas atividades de pesquisa na área de Matemática e de Ensino de Matemática, resultando em trabalhos para apresentação em encontros científicos. Um dos desafios foi o desconhecimento do funcionamento e filosofia do Programa PET, o que motivou a busca por parcerias com grupos já consolidados. Outro desafio foi a divulgação das atividades, de extrema importância para poder promover uma efetiva interação do grupo com a comunidade. Para enfrentar este desafio o grupo conta com um mural para divulgação; percebendo que o mural fica disponível apenas para a comunidade do Câmpus o grupo investiu no desenvolvimento da página de internet do grupo www.petpcsmatcptl.ufms.br e foram desenvolvidos dois blogs, o primeiro denominado MURAL PCSMAT/CPTL utilizado para divulgação de atividades e temas pesquisados e o segundo denominado INTERVALO CULTURAL PCSMAT/CPTL utilizado para divulgar as atividades culturais do grupo. Alunos e professores do grupo estão cientes da importância da sua implantação e esperam que, gradativamente possam ser percebidos resultados do trabalho refletindo na melhoria da formação acadêmica dos alunos bolsistas que passarão a ser elementos transformadores dentro do Curso de Matemática.

COMUNICAÇÃO ORAL

COMO AVALIAR EM PORTFÓLIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

CRESTE, CECILIA EMILIA DE OLIVEIRA (Professor - UNOESTE)

O uso de portfólio como instrumento de avaliação nos cursos médicos tem ganho grande expressão. Ainda que o portfólio seja um instrumento de reflexão, é usual observamos sua utilização como simples instrumento de descrição de atividades, resumindo sua confecção a um trabalho que consome tempo e aborrece os estudantes. Neste sentido, orientar adequadamente sua construção e selecionar itens para avaliação relacionados ao que se pretende desenvolver é estratégia que torna o portfólio um exercício interessante a gratificante. O objetivo deste trabalho é apresentar nossa experiência em avaliação de portfólio. Utilizamos portfólio em diversas atividades no curso médico e padronizamos a avaliação dos mesmos, com pequenos ajustes relacionados à particularidade de cada disciplina. Os portfólios são avaliados em notas que vão de zero a dez, sendo dois pontos distribuídos entre apresentação, clareza, paginação e índice, pois queremos desenvolver organização, comprometimento e adequado uso da linguagem escrita. Quatro pontos são ofertados quando o aluno reflete sobre as questões levantadas nos formulários. Aqui, queremos avaliar a capacidade de refletir sobre as atividades sobre as atividades, sobre os seus conceitos e percepções. Como dizia Paulo Freire, só seres que refletem e repensam o mundo, são agentes de mudança e não são passivos frente ao mundo em que vivem. Os últimos quatro pontos são fornecidos em função dos anexos colocados, com suas respectivas reflexões. Considerando que é impossível esgotar toda a matéria médica em sala de aula, consideramos que só um posicionamento ativo do aluno frente a buscar conhecimentos adicionais, pode levar à formação médica mais competente, além de desenvolver o hábito de atualização de conhecimento constante. Como resultados, obtivemos uma avaliação de portfólio mais clara e comprometida com o desenvolvimento de habilidades e competências. Com este método, procuramos utilizar a avaliação do portfólio como ferramenta de aprendizagem, desenvolvendo habilidades e tornando o portfólio uma atividade transformadora. .

COMUNICAÇÃO ORAL

EDUCAÇÃO

ENSINO DE HABILIDADES EM COMUNICAÇÃO

CRESTE, CECILIA EMILIA DE OLIVEIRA (Professor - UNOESTE)

Diversas habilidades devem ser desenvolvidas nos estudantes de medicina com o intuito de proporcionar uma formação adequada para que o indivíduo seja capaz de atuar em sua futura profissão, com competência e profissionalismo. O ensino de habilidades em comunicação, ainda incipiente em nosso país, pode ser inserido nos currículos médicos com facilidade metodológica e sem agregar custos ou dificuldade operacionais, colaborando com a formação de médico com o perfil esperado pela população. O objetivo deste trabalho é apresentar a experiência de inserção da disciplina de habilidades em comunicação no curso médico. Os acadêmicos do sétimo semestre do curso de medicina são capacitados em habilidades em comunicação utilizando-se a técnica de simulação realística. Nesta metodologia, os alunos são filmados durante simulações médicas específicas com pacientes atores, que são previamente selecionados e treinados para a atividade. Após a filmagem, grupos formados por vinte alunos e dois professores, sendo um médico e uma psicóloga, reúnem-se em uma sala organizada em círculo e realizam o “debriefing” da situação, através de metodologia específica para este fim. Neste momento, todos podem discutir e exercitar a reflexão frente às ferramentas verbais e não verbais de comunicação utilizadas pelo colega filmado. Com a inserção da disciplina no currículo médico, obtivemos o início da capacitação de nossos alunos em habilidades em comunicação e contribuímos para a formação de médicos mais conscientes do impacto que a comunicação exerce na atividade médica. Inserir habilidades em comunicação no currículo médico é uma possibilidade real, de baixo custo e deve ser prática incentivada nas escolas médicas. .

COMUNICAÇÃO ORAL

EDUCAÇÃO

O PROGRAMA DE FORMAÇÃO COMPLEMENTAR COMO ELEMENTO PROPRICIADOR DA VIVÊNCIA NO MEIO PROFISSIONAL E QUE CONTRIBUI PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.

ARAGÃO, INDIRA APARECIDA SANTANA (Aluno de curso de graduação - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - UNESP)

O programa de formação complementar tem por objetivo que o aluno desenvolva atividades, que possibilite vivência no meio profissional, aplicação dos conhecimentos básicos em situações praticas e aprimoramento dos conhecimentos práticos e teóricos em áreas especificas, sob a responsabilidade da FCT/UNESP Campus de Presidente Prudente. As atividades poderão ser desenvolvidas no âmbito das disciplinas, linhas de pesquisa ou extensão, junto aos laboratórios, departamentos ou setores deste respectivo campus. O programa de formação complementar foi desenvolvido pela aluna no CCI/UNESP Chalezinho da Alegria onde foram desenvolvidas práticas pedagógicas com crianças de 03 a 06 anos, do agrupamento pingo de ouro, envolvendo a literatura infantil, o programa foi desenvolvido semanalmente, nos dias de quarta e quinta feira, das 08:00 ás 12:00 onde se participava um pouco da rotina da instituição com atividades de participação e contribuição no planejamento, recepção das crianças, roda de conversa, momentos de alimentação e higiene, atividades relacionadas a literatura infantil, confecção de matérias didáticos relacionados a temática de estudo.Para a realização do programa de formação complementar foram realizadas leituras de fundamento e apoio ao trabalho pratico.Pode-se concluir que o programa de formação complementar é uma alternativa para que os alunos busquem um aprimoramento de seus conhecimentos em atividades praticas e também as faculdades incentivem em uma melhor formação do professor no que se refere ao contexto inicial de sua formação, é importante ressaltar que a formação docente se constrói através da constante reflexão sobre suas práticas realizadas.Dessa forma o programa de formação complementar se constitui como elemento fundamental na formação inicial que propicia articulação entre a teoria e a prática e contribui para o futuro trabalho docente.

ORAL EDUCAÇÃO

O USO DO BLOG COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

BERRIEL, YNGRID GARAY (Aluno de curso de graduação - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - UEM)
WEBER, MARINA MARIANI (Aluno de programa de Pós-Graduação - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - UEM)
GIANOTTO, DULCINÉIA ESTER PAGANI (Professor - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - UEM)
INADA, PAULO (Professor - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - UEM)

A utilização da internet no ensino é estimulada nos dias atuais, porém a maioria dos professores mostra-se despreparada ou desatualizada para utilizar ferramentas, que estão disponíveis na internet ou nos computadores, como recursos didático-pedagógicos. Em vista disso, foi elaborado um minicurso para orientar futuros professores em relação à utilização de Blogs e do software Windows Movie Maker como ferramentas educacionais. O minicurso foi ministrado em um laboratório de informática durante o XIII Encontro Maringaense de Biologia, nos dias 01 e 02 de setembro de 2011, na Universidade Estadual de Maringá. Este relato de experiência abordará somente o tema Blog. A palavra Blog é empregada para definir páginas na internet em que textos, links, imagens ou vídeos que são publicados e se apresentam em ordem cronológica inversa. Estas páginas são facilmente criadas e podem ser atualizadas rapidamente, além de manterem a comunicação com os leitores por meio dos comentários e ser possível a autoria colaborativa dos textos, isto é, vários autores podem cooperar na atualização de um mesmo Blog. Durante o minicurso, o primeiro momento foi reservado para esclarecer aos professores em formação a importância da utilização das Tecnologias de Informação no ensino de Biologia. No segundo momento, foi realizada uma explicação teórico-dialogada sobre Blogs, levando em consideração os conhecimentos prévios dos participantes do minicurso, ressaltando as vantagens do uso desta ferramenta e as interações entre professor, alunos e conteúdos que ela provoca durante a aprendizagem. Em seguida, todos os participantes tiveram a oportunidade de criar seu próprio Blog direcionado ao ensino, com auxílio dos ministrantes. Pela observação direta, pode-se perceber que todos já conheciam algum tipo de Blog, não apresentando grandes dificuldades ao criar sua própria página e mostrando interesse em aprender como utilizar as ferramentas disponíveis para postagens dos mesmos. Cada participante realizou a primeira postagem com texto, imagens ou vídeo, e começaram a personalizar seus Blogs com aplicativos de pesquisa ou lista de links interessantes e modificando o layout da página. No segundo dia do minicurso foi ministrada aula sobre o software Windows Movie Maker entre outras ferramentas computacionais que podem ser aplicadas ao ensino. Por meio deste minicurso, futuros professores compreenderam que é possível adicionar em sua prática pedagógica atividades motivadoras e interessantes aos alunos que têm a internet como um fator essencial em seu dia a dia, utilizando programas ou ferramentas de fáceis acesso e manipulação, que não foram criadas para uso exclusivo no ensino, mas que se mostram muito eficientes para o processo de aprendizagem. Também puderam perceber que a utilização dos laboratórios de informática das escolas é possível, se a atividade for bem elaborada pelo professor, que procurou durante sua formação, compreender os diversos usos da tecnologia aplicada à educação.

ORAL EDUCAÇÃO

PORTFÓLIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS AVALIATIVAS CENTRADAS NA CRIANÇA

MENDES, ANA CLÁUDIA BONACHINI (Aluno de programa de Pós-Graduação - UNOESTE)
SCHMIDT, IVONE TAMBELLI (Professor - UNOESTE)

Tendo em vista a importância da avaliação na Educação Infantil diferir-se da avaliação das outras etapas da Educação Básica no que se refere aos aspectos a serem observados e as especificidades da criança pequena, o presente relato de experiência tem por objetivo descrever a maneira como foi conduzido o processo de elaboração dos portfólios coletivos e individuais de aprendizagem em uma escola de Educação Infantil no município de Araçatuba no ano letivo de 2010. Trata-se de minha experiência como Coordenadora Pedagógica, na condução de ações junto à equipe de professores, para efetivação de práticas pedagógicas que atendam às peculiaridades da criança “pequena”.A condução dos trabalhos tinha como principais objetivos criar mecanismos avaliativos tendo como referência o desenvolvimento da criança em seus aspectos globais, promover a articulação com as famílias envolvendo-as no processo educativo e valorizar as práticas pedagógicas da equipe escolar.A elaboração dos portfólios, constituia-se uma de minhas metas de trabalho como Coordenadora Pedagógica e para efetivá-la na prática a opção escolhida foi valorizar os conhecimentos prévios das docentes, abrindo espaços de discussão para escutar, problematizar e refletir em conjunto os itens que deveriam constar nos portfólios das crianças. Em um de nossos HTPCs (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), as professoras elencaram por escrito os itens que obrigatoriamente deveriam fazer parte deste documento. Com base em suas escolhas foi elaborado um documento orientador para elaboração dos portfólios. Embora houvesse uma estrutura padrão estabelecida, a equipe ficou livre para ir além do que havia sido proposto. Nas HTPCs que se seguiram, foi oportunizado às professoras subsídios teóricos de autores renomados no assunto para discussão da importância do ato avaliativo na Educação Infantil, momentos para troca de experiências, trabalhos em grupos para elaboração de relatórios avaliativos e estudos sobre meios para envolver a família no contexto escolar bem como a instituição de ações que viabilizem e favoreçam a parceria das famílias no processo educativo das crianças pequenas.No final do 2º semestre de 2010, ficaram prontos os portfólios individuais e coletivos de cada sala de aula. As professoras relataram suas dificuldades e anseios durante a elaboração dos documentos, entretanto, sentiram-se recompensadas pelo empenho com os resultados obtidos e destacaram que depois do portfólio passaram a ter um olhar mais atento e sensível ao desenvolvimento de cada criança. Em relação aos pais, estes demonstraram-se satisfeitos com as oportunidades de ensino e aprendizagem que foram oferecidas aos seus filhos, deixando registrado nos próprios portfólios a opinião acerca dos trabalhos desenvolvidos. A meta estabelecida para 2011 pela equipe gestora da Unidade Escolar é a elaboração de portfólios individuais e coletivos semestrais. .

ORAL

SOFTWARE MOVIE MAKER: APLICAÇÃO DE FERRAMENTAS COMPUTACIONAIS EDUCACIONAIS NAS DISCIPLINAS DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

WEBER, MARINA MARIANI (Aluno de programa de Pós-Graduação - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - UEM)
GIANOTTO, DULCINÉIA ESTER PAGANI (Professor - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - UEM)
BERRIEL, YNGRID GARAY (Aluno de curso de graduação - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - UEM)

Este trabalho relata uma experiência com 03 estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas, 01 estudante de mestrado e 01 estudante de doutorado, ambos da área de Biologia, de duas instituições de ensino da cidade de Maringá, realizado nos dias 01 e 02 de Setembro de 2011, durante o XIII Encontro Maringaense de Biologia, nas dependências de um laboratório de Informática da Universidade Estadual de Maringá. Este mini curso foi criado com o intuito de preparar futuros professores para os desafios da sala de aula, em especial os desafios computacionais visto que, a maioria das escolas, particulares ou públicas, possuem laboratório de informática e estes são sub utilizados, talvez pelo medo ou dificuldades que muitos professores possuem em trabalhar com este recurso. Dessa forma, o mini curso iniciou com a exposição sobre a importância da utilização de recursos computacionais no ensino de Ciências e Biologia, uma vez que o computador já está inserido no cotidiano dos estudantes, podendo servir como aliado para a aprendizagem de diversos conteúdos. Na sequência, trabalhou-se o recurso Blog como uma ferramenta educacional. No segundo dia do mini curso foram trabalhadas diversas ferramentas computacionais. Este relato tratará apenas do software Windows Movie Maker. Este software, de caráter simples, permite a criação e edição de vídeos que podem ser produzidos tanto por estudantes, como trabalho complementar da disciplina, quanto por professores para exposição dos conteúdos em sala. O mini curso foi desenvolvido de maneira teórico-prática, no qual se explanava o seu modo de utilização simultaneamente com os participantes manuseando o software, cada um conforme seu próprio ritmo e com o auxílio dos ministrantes. Embora a maioria dos participantes não conhecesse o software , eles demonstraram grande interesse e sem dificuldades de manusear o programa, talvez pelo fato de todos serem jovens, com média de 21 anos e estarem inseridos em cursos de formação. No final do mini curso, todos os participantes foram capazes de criar um vídeo para fins didáticos, utilizando algumas das ferramentas que o software possui. Percebeu-se que trabalhar em um ambiente diferenciado da sala de aula, como o laboratório de informática, é uma tarefa que exige maior esforço e empenho do professor, pois exige um acompanhamento direto e constante com os alunos. Enfatiza-se que este mini curso foi importante, pois os participantes foram capazes de valorizar o uso dos recursos computacionais em sala de aula e verificar que deve partir do professor o interesse em propor metodologias alternativas de ensino. Esta experiência deixou evidente a necessidade de formação de futuros professores para uso ferramentas computacionais no âmbito escolar e demonstrar que outras atividades similares podem ser desenvolvidas, contribuindo com o ensino de Ciências e Biologia.

ENAENS 2011

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE
CIÊNCIAS HUMANAS
EDUCAÇÃO

COMUNICAÇÃO

ORAL

USO FILME NA SALA DE AULA: EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO BASEADA NO FILME "CAZUZA- O TEMPO NÃO PÁRA" COM ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

MENEZES, EVA CRISTINA AURÉLIO (Aluno de programa de Pós-Graduação - UNOESTE)

As Doenças Sexualmente Transmissíveis e o uso de drogas estão aumentando na sociedade atual principalmente entre os jovens, o que é preocupante para educadores, pais e toda a sociedade. Fatores biológicos, psíquicos e sociais podem aumentar a vulnerabilidade dos adolescentes. Esse trabalho relata uma experiência de intervenção a partir do filme: "Cazuza - O tempo não pára", Globo Filmes 2004, com alunos do 3º ano do Ensino Médio de Escolas Públicas da cidade de Assis-SP. O uso de filmes como recurso didático no processo ensino-aprendizagem é de fundamental importância por permitir abertura a problematização, discussão e reflexão. Somente a aula expositiva não é suficiente para fazê-lo refletir, compreender e mudar seu comportamento. As aulas com filmes prendem a atenção do jovem, fazendo-o penetrar no enredo e assim entrar na vida do personagem, sentir suas dores e alegrias. Os métodos empregados nesse trabalho foram: exibição do filme, leitura, interpretação e apreciação de músicas do cantor Cazuza, dinâmicas de grupo e rodas de conversas. Após a exibição do filme foram discutidos temas como: o uso de métodos contraceptivos; relações de gênero e uso de drogas. Além do conteúdo, o filme foi escolhido para problematização por se tratar de um filme produzido no Brasil, sobre um artista brasileiro e sua realidade. Desta forma, o aluno se identifica com o filme facilitando o trabalho de prevenção. Foi possível perceber ao final desse trabalho que os adolescentes compreenderam os fatores envolvidos num comportamento de risco, favorecendo assim, a adoção de práticas de comportamento preventivo, bem como uma melhor reflexão dos aspectos que levam o indivíduo a ter comportamento de proteção ou de risco. Palavras Chaves: Métodos Contraceptivos, Prevenção a Drogas e Adolescentes. .